

Оглавление

Введение

Глава 1. Профессия педагога дополнительного образования в системе педагогических профессий

1.1 Основные понятия дополнительного образования

1.2 Специфические особенности дополнительного образования детей

1.3 Педагогическое мастерство и творчество педагога

Глава 2. Деятельность педагога дополнительного образования детей

2.1 Исследования значимости дополнительного образования для детей

2.2 Взаимодействие педагога и ребенка в детском творческом объединении

2.3 Из опыта работы педагога дополнительного образования детей

Заключение

Литература

Введение

Дополнительное образование является сложной педагогической системой. Ее оптимальное функционирование зависит от множества факторов, но главным образом от педагогического мастерства учителя. Совершенствование педагогического мастерства учителей является главным условием дальнейшего повышения качества учебно-воспитательной работы и приведения ее в соответствии с требованиями жизни в условиях модернизации российского образования.

«Мастерство питается разнообразными теоретическими знаниями (психолого-педагогическими, социально психологическими, философскими и др.) и выступает в роли своеобразного посредствующего звена между теорией и практикой, то есть между системой знаний, резюмированных в научных понятиях, и деятельностью, которая ведет к преобразованию существующей действительности».

В педагогической литературе выделяют следующие элементы педагогического мастерства:

- гуманистическая направленность интересы, ценности, идеалы;
- профессиональное знание предмета, методики его преподавания, педагогики и психологии:
- педагогические способности, коммуникативность, перцептивные способности. Динамизм, эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность:
- педагогическая техника умение управлять собой, умение взаимодействовать.

Развитие и совершенствование всех элементов педагогического мастерства возможно только в процессе саморазвития личности учителя, происходящего на основе самообразования и самовоспитания.

Самообразование - целенаправленная, систематическая, самоуправляемая познавательная и практическая деятельность, необходимая для решения проблем, возникающих в трудовой и общественной жизни, которая осуществляется через внутренние добровольные побуждения на основе сформировавшихся мотивов деятельности. Обнаруживая противоречия между необходимым и реальным запасом своих знаний, недостаточную эффективность используемых форм и методов работ, педагог приходит к необходимости переосмысления и в известной мере переформирования профессиональных знаний. Самообразование педагога влияет не только на формирование его профессиональных умений, а также на формирование его профессиональной позиции, на его отношение к своей педагогической деятельности, формирует характер, развивает интеллект. Самообразовательная деятельность это самостоятельная познавательная деятельность по приобретению знаний из различных источников информации, систематизации и обобщению этих знаний.

Объектом данного исследования является система дополнительного образования.

Предмет исследования: деятельность педагога мастера.

Цель: выявить влияние мастерства педагога на учебный процесс в творческом объединении.

Гипотеза: Чем выше мастерство педагога, тем лучше организуется взаимодействие субъектов педагогического процесса в системе дополнительного образования.

Глава 1. Профессия педагога дополнительного образования в системе педагогических профессий

1.1 Основные понятия дополнительного образования

Дополнительное образование детей – феномен и процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленных на удовлетворение интересов личности, ее склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной адаптации, выходящие за рамки стандарта общего образования.

Педагог дополнительного образования – специально содействующий развитию дополнительного образования детей в конкретном учреждении, владеющий педагогикой дополнительного образования, реализующий программы дополнительного образования детей.

Педагог дополнительного образования - равноправный участник партнерских отношений, совместной деятельности с детьми, специально содействующий их развитию.

Методика – процедура использования комплекса методов и приемов безотносительно к личности субъекта их осуществляющего.

Технология – строго научное проектирование и точное воспроизведение педагогических действий, гарантирующих успех (определяются личностными параметрами педагога).

Взаимодействие – система отношений связи, взаимозависимости между людьми, взаимная поддержка и согласованность действий для достижения единой цели и решения общих задач.

Педагогическая деятельность - вид социально значимой деятельности, специально направленный на организацию условий для возникновения и становления деятельности ребенка по развитию своего человеческого образа.

Педагогическая поддержка – особая педагогическая деятельность, обеспечивающая индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка, но исходящая из признания того, что поддерживать можно только то, что уже есть в наличии, развивать самостоятельность, «самость» человека.

Маршрут образовательный – заранее намеченный своеобразный путь воспитанника в образовании, отражающий его интересы, потребности и возможности.

Развитие личности – процесс формирования личности, накопления в ней качественных изменений, приводящих к переходу от одного состояния к другому, более совершенному.

Творчество – оригинальное, высокоэффективное решение задач педагогического процесса.

1.2 Специфические особенности дополнительного образования детей

Учреждения дополнительного образования могут рассматриваться в качестве воспитательной организации, так как специально создаются государством и негосударственными структурами, и имеют своей основной задачей социальное воспитание определенных возрастных групп населения. Исходным в идентификации учреждений дополнительного образования в данном качестве следует считать рассмотрение социализации как «развития и самоизменения человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры., что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах». Отсюда социальное воспитание представляет собой процесс относительно социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях; возвращение человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и приобретения духовно-ценностной ориентации.

Условия для управления социализацией создаются в ходе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия процессах:

- 1) организации социального опыта ребенка;
- 2) его образования;
- 3) индивидуальной помощи ему.

Отличительные черты того или иного вида воспитательных организаций определяются:

целым рядом факторов, их функцией в национальной системе, социального воспитания;

исторической линией оформления в общественном сознании этой функции;

государственной политикой в сфере воспитания;

стихийными процессами развития того или иного общественного института, имеющими циклический характер;

конкретной социальной ситуацией, в которой осуществляется анализ, и самим подходом к анализу.

И тем не менее было целесообразно в качестве первой особенности учреждений дополнительного образования детей выделить специфику вхождения ребенка в воспитательную организацию. Посещение учреждения дополнительного образования является для ребенка добровольным, то есть исключает обязательность на какое-либо принуждение. Это выражается в том, что отсутствие его не может быть препятствием для продолжения образования, приобретения профессии. Добровольность также связана с самостоятельным выбором ребенком содержания предметной деятельности, длительностью участия в жизни того или иного детского объединения. Так как многочисленные учреждения дополнительного образования предлагают различные услуги, здесь наиболее ярко проявляется характер отношений, когда ребенок и его родители выступают в качестве заказчиков

образовательной услуги. Отношения «заказчик - исполнитель» создают предпосылки для выбора предметной направленности деятельности в учреждениях дополнительного образования детей. Отсюда возникает такая специфическая черта учреждений дополнительного образования, как постоянная ориентированность на привлечение детей, так как от этого зависит для педагога возможность реализовать образовательную программу.

Такой принцип комплектования воспитательной организации, как добровольность, создает необходимость обеспечить мотивацию участия в деятельности у учащихся. Общеизвестно, что мотив является результатом соотношения в сознании индивида образа потребности и образа встреченного предмета. Следовательно, развитие у школьников мотивации участвовать в деятельности детских объединений предполагает конструирование таких ситуаций жизнедеятельности, в которых окружающие предметы порождают у детей привлекательные (подобные образам потребностей) образы вышеуказанных занятий. Содержание социального воспитания в учреждениях дополнительного образования должно включать, с одной стороны, непосредственное побуждение, заражение, вовлечение учащихся в совместную деятельность, а с другой — ориентировать ребенка на осознание значимости и ценности этих занятий.

Добровольность вхождения в воспитательную организацию в данном случае обеспечивается:

- 1) предоставлением возможностей выбора различных форм реализации себя, того или иного объединения, соответствующего их интересам и наклонностям;
- 2) созданием возможностей перехода из одного объединения в другое и переключением с одного вида деятельности на другой в рамках одного объединения;
- 3) применением индивидуальных сроков и темпов выполнения программ.

Такие объективные факторы, как отсутствие жестких образовательных стандартов в учреждениях дополнительного образования и заинтересованность педагога в том, чтобы ребенок посещал занятия вне прямой зависимости от академических успехов, определяют следующие особенности учреждения дополнительного образования:

- креативность (творческую) жизнедеятельности детских объединений;
- дифференциация воспитательного процесса:
- индивидуализация воспитательного процесса (реагирование времени, темпа и организации пространства при освоении содержания образования);
- обращенность к процессам самопознания, самовыражения и самореализации ребенка;
- стремление создать подлинный диалоговый характер взаимоотношений между педагогом и воспитанниками.

Креативность функционирования детских сообществ в учреждениях дополнительного образования выражается в развитии элементов исследовательской работы, конструирования, опытничества, в первых пробах в области искусства и литературы. Согласно завету С.Т.Шацкого сам быт учреждений дополнительного образования организован с обилием художественных и творческих форм, так что ребенок добровольно подчиняется требованиям педагога, то есть «свободная стихия» превращается в закон жизни, принимаемый воспитанником добровольно.

Дифференциация воспитательного процесса может быть отнесена, к важным особенностям учреждения дополнительного образования детей. Например, в большинстве воспитательных организаций детские объединения (классы в школе, отряды в загородном лагере) создаются без учета интересов, входящих в них подростков. Кроме того, положенное в основу объединения воспитанников увлечение может быть достаточно узким, а при последующем уточнении круга интересов участников могут изменяться как состав группы, так и содержание деятельности, дифференциация связана не только с

желаниями воспитанников, но и с их возможностями. Учреждения дополнительного образования детей и детскоподростковые объединения могут существенно различаться по уровню сложности реализуемых программ.

Индивидуализация воспитательного процесса выступает как регулирование времени, темпа и организации пространства при освоении содержания социального опыта и образования. Данное преимущество учреждений дополнительного образования связано с отсутствием строго определенного места в государственной системе социального воспитания. В отличие от школы, которая, как правило, готовит выпускника к следующей ступени профессиональной подготовке, для учреждения дополнительного образования детей возможен и внешне тупиковый вариант. Социальный опыт, дополнительные сведения и т.д., приобретенные в учреждениях дополнительного образования детей, не обязательно становятся основой будущей профессии, а в большей мере организуют опыт самостоятельной свободной ориентации в различных (сферах деятельности. Поэтому как долго и насколько интенсивно ребёнок осваивал дополнительную образовательную программу, становится не столь уж и важным.

Обращенность к процессам самопознания, самовыражения и самореализации ребенка обеспечивается включением ребенка в деятельность. Результатом включения является состояние включенности — своеобразное начало субъектного отношения к деятельности. Включенность понимается как личностное состояние по отношению к деятельности, несущее в себе объективный и субъективный компоненты (В.В.Рогачев). Объективным компонентом является собственно деятельность личности, субъективным отношение личности к данной деятельности, другими словами, состояние включенности В.В.Рогачёв характеризует интериоризацией цели деятельности; непосредственным участием в ней; выполнением определенных действий, приносящих личности удовлетворение собственных

интересов и потребностей; удовлетворенностью межличностными отношениями, возникающими в процессе деятельности.

В учреждениях дополнительного образования благодаря личностно ориентированному информированию, помощи в самоопределении происходит проектирование ребенком вариантов участия в совместной деятельности, которая становится для него деятельностью в полном смысле слова, то есть приобретает необходимые атрибуты: собственные для личности цель, предмет, объект, средства.

Стремление создать подлинный диалоговый характер взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками в учреждениях дополнительного образования позволяет осуществлять индивидуальную педагогическую помощь детям по широкому кругу проблем.

В то же время условием эффективности индивидуальной педагогической помощи в учреждениях дополнительного образования является именно то, что воспитанник здесь готов принять помощь от воспитателя, у ребенка имеются установки на добровольный контакт по поводу своих проблем, желание найти у педагога понимание, получить информацию, совет, порой даже инструктаж.

Подлинный диалоговый характер межличностных отношений между педагогом и воспитанниками в учреждении дополнительного образования обусловлен соотнесенностью с внешней реальностью, то есть с предметом деятельности, по поводу которой и происходит сотрудничество взрослого и ребенка. Отсюда возникает следующее требование: подростку должен быть понятен смысл совместной деятельности. Диалоговый характер отношений воспитанника с педагогом может приводить к «переворачиванию субъектности», когда ребенок сам выступает в роли инициатора, организатора, контролера. Подлинный диалог в межличностном взаимодействии базируется на коммуникативной толерантности педагога дополнительного образования. Коммуникативная толерантность проявляется в том, что по отношению к странным, вызывающим на первый взгляд

недоумение, явлениям в поведении партнёра доминирует стремление понять и принять эти особенности. Проявляя коммуникативную толерантность, воспитатель рассматривает эти проявления как внешние, или как форму, которая не должна оказывать решающего влияния на содержание контактов, и не старается немедленно переделать воспитанника, сделать его «удобным».

Вторая особенность учреждений дополнительного образования детей наиболее ярко проявляется в образовании и определяется прежде всего взаимоотношениями с общеобразовательной школой. Ребенок посещает клуб по месту жительства, изостудию или класс скрипки музыкальной школы параллельно со школой, следовательно, перечисленные детские объединения выполняют функцию дополнения.

Понятие «дополнительный» («дополнительное») имеет два значения:

1) дополнительное - это то, что делает более полным, прибавляясь к чему-нибудь, восполняя недостающее в чем-нибудь;

2) дополнительное предстает как прибавление сверх, помимо необходимого.

Другими словами, дополнительное образование призвано дополнить каждому воспитаннику ту общую и необходимую для всех основу, которую обеспечивает школа, с помощью разных материалов и по-разному. Это дополнение должно осуществляться в русле желаний и возможностей ребенка (и его родителей), общества и государства, причем в сторону превышения насущно необходимого. Существует объективная диалектическая зависимость дополнительного образования от основного, и заключается она в определении государством того содержания образования, которое является основным (общим и обязательным). Дополнительное образование обречено на периферийную роль - быть обращенным в прошлое и в будущее. Его содержание составляет то, что перестало быть общим и обязательным, и то, что еще не стало таковым. Эта периферийность не принижает значения дополнительного образования, а наоборот, она делает его мощным средством гуманизации системы образования в целом все, что

из-за тех или иных условий невозможно положить в основу всем (или всем, кто выбрал тот или иной профиль), можно добавить по возможности и желанию, углубляя, расширяя и применяя школьные знания.

Дополнительное образование, осуществляемое в различных воспитательных организациях, выделяется на основе специфической функции дополнения общего, дополнения как унифицированного, как базового, как обязательного и как академического (теоретического). Но дополнительное образование как раз не является унифицированным, оно ориентировано не столько на удовлетворение общественной потребности в подготовке нового поколения к участию в производстве и культурной жизни страны, сколько на удовлетворение индивидуально-групповых образовательных потребностей, которые объективно не могут быть учтены при организации массового образования. Противопоставление дополнительного образования унификации массовой школы проявляется как в его содержании, так и в способах освоения. Дополнительная образовательная программа создается как методическое обеспечение образовательного процесса группы детей, состав которой определяется наличием у них той или иной образовательной потребности, что может быть связано как с возрастными особенностями, так и с ценностями социальной, этнической, субкультурной группы, индивидуальными интересами и возможностями.

Вследствие этого дополнительное образование не является академическим, то есть ориентированным в отборе содержания на основы наук. Его содержание может, во-первых, дополнять основное в аспекте применения знаний и умений, то есть иметь практическую направленность. Во-вторых, оно может восполнять имеющиеся с точки зрения потребностей повседневной жизни «пробелы» в содержании основного образования — утилитарная направленность. В-третьих, оно часто имеет междисциплинарный, синтетический характер. Таким образом, сфера

дополнительного образования тем шире, чем более академичен и унифицирован характер основного (массового школьного) образования.

Основное образование рассматривается как базовое, то есть как основа для последующей профессионализации, причем в любой сфере деятельности. Дополнительное образование в этом смысле базовым не является. Дополнительные занятия могут служить для удовлетворения потребностей, возникновение которых не связано с жизненными планами личности, а обусловлено актуальной ситуацией жизнедеятельности — эпизодический интерес, стремление принадлежать группе значимых сверстников, обрести новых друзей и т. п. В старшем школьном возрасте, когда профессиональное самоопределение начинает выступать в качестве важной задачи личностного развития, дополнительные занятия для части учащихся становятся основой профессионализации, но в конкретной сфере (или сферах) деятельности, которая оценивается ими как наиболее вероятные направления продолжения образования. Дополнительное образование является также базой для формирования досуговых предпочтений — хобби, что должно рассматриваться как расширение пространства самореализации личности, как способ повышения качества жизни.

Дополнительное образование в отличие от основного не является обязательным. Это выражается в том, что отсутствие его не может быть препятствием для продолжения образования, приобретения профессии. Необязательность его выражается также и в добровольности, менее жесткой регламентации образовательного процесса. С одной стороны, ребенок или его родители сами определяют содержание и форму получения дополнительного образования, меру обязательности посещения занятий. С другой — учреждение дополнительного образования задает некие писанные и неписанные правила, регламентирующие поведение детей и педагогов, касающиеся среди прочего и обязательности посещения занятий.

Учреждения дополнительного образования в государственной системе социального воспитания объективно играют подчиненную роль. Данное

обстоятельство выражается как в определении содержания организуемого социального опыта и образования, так и в подстройке порядка функционирования под режим общеобразовательной школы.

Третья особенность. Одна из задач учреждений дополнительного образования детей — содействие в профессиональном самоопределении учащихся, которое обеспечивается предоставлением возможности школьникам выбирать сферу деятельности из предложенного перечня и практико-ориентированным характером содержания, форм и методов социального воспитания.

Предназначенность данных воспитательных организаций для детей старшего дошкольного и всего школьного возрастного спектра приводит к тому, что в них профессиональная ориентация становится длительным процессом постепенного уточнения интересов ребенка, восхождения его к профессии путем многочисленных проб в сфере практической деятельности через углубление и расширение содержания образования, а также через освоение ребенком способов деятельности, что представляет собой либо профилизацию, либо профессионализацию.

Профилизация образования имеет место, когда в качестве его содержания выступает определенная образовательная область. При этом не только могут углубленно изучаться дисциплины одной из образовательных областей базового учебного плана общеобразовательной школы, но и могут раскрываться межпредметные связи. В учреждении дополнительного образования детей обучение отличается прикладной направленностью. В его содержании относительно большую долю составляет освоение приемов и способов деятельности не только учебной, но и практической, что создает возможности для профессионализации воспитанника.

В ряде учреждений и объединений, ориентированных на развитие способностей детей в определенной сфере, индивидуальные достижения воспитанников будут различаться в зависимости от степени одаренности. Так, дети с небольшими задатками, как правило, имеют достаточно четкие

представления о собственных возможностях и ограничениях. На этой основе у данной категории воспитанников возникает проблема желания и интереса заниматься данным видом деятельности. Ориентация одаренных детей на осуществление привлекательной и значимой для них деятельности очень велика, как и затрачиваемое на эти занятия время. Соответственно воспитанник оказывается в ситуации дефицита разнообразного взаимодействия вне рамок избранного вида деятельности. Поэтому ряд возрастных задач не решается ребенком полноценно. Для ряда детских объединений в учреждениях дополнительного образования при оказании индивидуальной помощи характерна ориентация на преодоление неуспешности воспитанника в значимой для него предметно-практической или духовно-практической деятельности.

Четвертая особенность — опосредованность социального воспитания. Весьма интересным представляется рассмотрение социального воспитания в учреждении дополнительного образования через принцип дополнительности в социальной педагогике. Если воспитание (относительно социально контролируемая часть) дополняет процесс стихийной социализации, то в воспитательной организации, призванной «дополнять воспитание», акцент может быть сделан на уменьшении управляющего начала. Скорее всего, характерной чертой учреждений дополнительного образования детей становится оптимальное сочетание стихийной, относительно направляемой, относительно социально-контролируемой социализации и сознательного самоизменения человека.

Общение и межличностные отношения, занимая значительное место в жизнедеятельности учреждений дополнительного образования, характеризуются интенсивностью и насыщенностью. Каждый из их воспитанников стремится реализовать себя в этой сфере, часто не обладая соответствующими навыками. Поэтому содействие в установлении взаимопонимания с окружающими, преодоление стереотипов воспитанника, перенесенных им из других ситуаций, имеют характер индивидуальной

помощи. Кроме того, индивидуальная помощь в учреждениях дополнительного образования направлена на решение таких проблемных ситуаций, как: саморегуляция ребенка при участии в выступлениях, соревнованиях, конференциях, выставках; несформированность навыков самообслуживания (туристический поход, полевая экспедиция, военные сборы, выезды спортивной команды на соревнования); нежелание или неготовность ребенка разделять нормы и ценности клубного сообщества; некомпетентность в межличностном взаимодействии.

Возможность уменьшить регуляцию поведения воспитанников обеспечивается тем, что педагог занимается с относительно немногочисленной группой воспитанников (15 — 16 человек), соединяя как групповые, так и индивидуальные формы работы.

Характеризуя пятую особенность учреждений дополнительного образования как воспитательных организаций, следует отметить, что возникнув по общественно-педагогической инициативе интеллигенции и предпринимателей, данный вид воспитательных организаций с 1918 г. и по настоящее время остается преимущественно государственным. Относительная молодость (100—150 лет) института внешкольного воспитания — дополнительного образования, существенные политические, экономические и социальные изменения, произошедшие в начале 1990-х гг. в нашей стране, имеют у этой разновидности воспитательных организаций недостаточно определенный статус в отечественной системе социального воспитания.

Шестой особенностью учреждений дополнительного образования является то, что они имеют различное ведомственное подчинение, например: Министерство образования РФ, Министерство культуры РФ, Государственный комитет РФ по физической культуре, спорту и туризму.

Седьмая особенность связана со спецификой субъектов социального воспитания в учреждениях дополнительного образования детей. Своеобразие состоит в том, что открытие учреждения дополнительного образования по

тому или иному профилю связано с наличием в воспитательной организации соответствующего специалиста. Работа педагога дополнительного образования регламентируется программой, которую он создает на основе своих собственных представлений и легализует через соответствующие экспертизы и утверждение. Вообще, эффективность профессиональной деятельности педагога дополнительного образования обусловлена его самореализацией.

Следует отметить, что многие педагоги дополнительного образования, не имея профессионально-педагогической подготовки, являются специалистами в конкретной предметно-практической сфере, поэтому решение ими задач социального воспитания происходит интуитивно.

Взаимодействие воспитателя и воспитанника в учреждениях дополнительного образования и общеобразовательной школе различается как по своей сути, так и в восприятии ребенка. Педагог дополнительного образования определенным образом ограничен в методах управления деятельностью и поведением воспитанника, в частности, речь идет о методах требования и наказания. Поэтому ребенок не испытывает страха и тревоги, общаясь с педагогом. В данном случае педагог для управления деятельностью воспитанников устанавливает отношения диалога, а активность детей в освоении содержания образования обеспечивается путем стимулирования их интереса. Педагог в глазах воспитанника является специалистом в привлекательном виде деятельности, поэтому ребенок готов устанавливать с ним контакт, чтобы освоить деятельность. Другими словами, образ педагога дополнительного образования, как правило, отличается от образа учителя школы в сторону большего доверия, более комфортных отношений, интереса обеих сторон друг к другу и к осваиваемому ребенком предмету.

1.3 Педагогическое мастерство и творчество педагога

В толковом словаре СИ. Ожегова можно найти несколько значений слова «мастер»:

Квалифицированный работник в какой-нибудь производственной области;

Руководитель какого-нибудь производственного цеха в отдельной специальной области:

Человек, который умеет хорошо, ловко что-нибудь делать;

Специалист, достигший высокого искусства в своем деле.

Ближе всего для педагога два последних определения.

В словаре русского языка "мастерство" определяется как искусство в какой-нибудь области, а мастер предстает как специалист, достигший высокого искусства в своем деле (С.И.Ожегов, 1990). Рассматривая педагогическое мастерство как особое состояние человека, достигшего высокого искусства в педагогическом деле, необходимо учитывать, что это состояние имеет как деятельностное, так и личностное измерение. Достигнет ли мастерства педагог, владеющий передовыми знаниями в своей и смежных научных областях, об опыте своих коллег, старательно перенося "все" это в сферу своей профессиональной деятельности? Наверное, нет, ведь педагог вынужден творить ежечасно, окруженный быстро меняющейся действительностью, руководствуясь законами науки, добропорядочности и красоты. И как важно понять, что не столько о самых объективных законах идет в данном случае речь, сколько об их преломлении в сознании, привычках, склонностях, вообще в отношении к миру вполне конкретного человека - педагога.

В педагогике наиболее целостным и системным понятием, определяющим качественность профессиональной деятельности, является понятие "педагогическое мастерство".

Мастерство педагогическое - высокая и постоянно совершенствуемая степень овладения определёнными видами деятельности и формирование мастерства - задача первостепенной важности в любой области человеческой деятельности. Однако эта задача может решаться лишь на такой стадии развития квалификации, когда основные знания, умения и навыки, требуемые для труда по данной профессии, уже сформированы. Навыки и умения работника, достигшего мастерства, приобретают одновременно специализированный и обобщенный характер и тесно сплетаются со специальными познаниями. Для мастерства в любой сфере деятельности характерна высокая пластичность, т.е. способность переключаться с одних условий на другие, приспосабливаться к новым требованиям и перестраивать сам характер деятельности сообразно меняющимся условиям. Мастерство, является важным качеством учителя. Высокое к постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения доступно каждому педагогу, работающему по призванию. К любящему детей.

Педагог - мастер своего дела специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей, и особенно детской и педагогической, помолодел, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания.

На основе своеобразного сплава знаний, способностей и умений рождается мастерство - высший уровень профессионализма. Быть мастером педагогического труда значит глубоко осознавать закономерности обучения и воспитания, умело применять их на практике, добиваться ощутимых результатов в развитии личности воспитуемого. Исследователь проблем мастерства Ю.П.Азаров дает такую его трактовку:

«Мастерство является единичным и особенным по отношению к всеобщему, к практике. Мастерство как единичное прокладывает дорогу всеобщему.

Мастерство - то великое чудо, которое рождается мгновенно, когда педагог во что бы то ни стало должен найти оригинальное решение, обнаружить педагогический дар, веру в бесконечные возможности человеческого духа... Снова и снова я готов повторять одну и ту же формулу мастерства, сущность которой в триаде технология, отношения, личность...

В педагогическом мастерстве игра - лишь форма, а содержание всегда утверждение высших человеческих ценностей всегда освоение культуры и развитых форм общения.

Становление педагогического мастерства всегда связано с необходимостью разрешать важнейшие противоречия в самой творческой деятельности воспитателей, разных по своим убеждениям, способам общения с детьми».

Мастерство неотделимо от творчества - от способности и выдвигать новые идеи, принимать нестандартные решения, использовать оригинальные методы и технологии, конструировать учебно-воспитательный процесс, воплощая замысел в реальность.

Разные педагоги в разное время по-разному пытались дать определение педагогическому мастерству. Так, например, А. Дистервег считал, что педагог - мастер, и только он имеет «Развитые познавательные способности, совершенные знания учебного материала, как со стороны содержания, так и формы, как его сущности, так и метода преподавания. Л.С. Макаренко отмечал, что сущность педагогического мастерства проявляется в знаниях и умениях. В современной педагогической литературе в характеристику понятия «педагогическое мастерство» включают следующие компоненты:

Психологическую и этико-педагогическую эрудицию;

Профессиональные способности;

Педагогическую технику;

Определенные качества личности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

В современных условиях педагог - мастер это педагог, обладающий исследовательскими навыками и умениями, знающий особенности экспериментальной работы, умеющий анализировать инновационные педагогические технологии, отбирать содержание и применять на практике, умение прогнозировать итоги своей деятельности, разрабатывать методические рекомендации.

Фундамент (основу) педагогического мастерства охватывают следующие основные составляющие: личность педагога, знания и педагогический опыт. Учитель учится всю жизнь, он находится в постоянном развитии и всю трудовую жизнь является исследователем. Мастерство, как правило, связывают с большим опытом. Первым же шагом к педагогическому мастерству является творчество. Несмотря на массовый характер педагогической профессии, подавляющее большинство учителей - творческие личности, идущие к мастерству. В мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента:

Мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;

Мастерство убеждения;

Мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;

Мастерство владения педагогической техникой.

Педагогическая техника занимает особое место в структуре мастерства учителя.

Педагогическая техника - это совокупность навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом (умение выбрать правильный стиль и тон в общении, умение управлять вниманием, чувство такта, навыки управления и др.).

Уровень педагогического мастерства возможно определить, ориентируясь на следующие критерии:

Стимулирование и мотивация личности ученика в процессе обучения;

Организация учебной деятельности учащегося;
Владение содержанием и дидактической организацией образования;
Организация и осуществление профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения;
Структурно-композиционное построение урока (занятия или другой формы).

Таким образом, мы рассматриваем мастерство педагога - как синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса. Педагогу-мастеру важно уметь эффективно представлять свой опыт, транслировать его как можно большему количеству коллег, профессионально, таким образом, развиваясь.

А.С.Макаренко утверждал, что ученики простят своим педагогам и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего они ценят в педагоге уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие, постоянную готовность к работе, ясную мысль, знание воспитательного процесса, воспитательное умение. "Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации" (А.С.Макаренко).

Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, учителю необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, т.е. самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Профессиональное мастерство приходит к тому учителю, который опирается в своей деятельности на научную теорию. Естественно, что при

этом он встречается с рядом трудностей. Во-первых, научная теория - это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. Применение теории на практике требует уже некоторых навыков теоретического мышления, которыми учитель нередко не располагает. Во-вторых, педагогическая деятельность - это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), тогда как знания учителя зачастую как бы разложены "по полочкам", т.е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для управления педагогическим процессом. Это приводит к тому, что учителя часто овладевают педагогическими умениями не под влиянием теории, а независимо от нее, на основе житейских донаучных, обыденных представлений о педагогической деятельности.

Педагогика много веков развивалась преимущественно как наука нормативная и представляла собой собирание более или менее полезных практических рекомендаций и правил воспитания и обучения. Одни из них касаются элементарных приемов работы и не нуждаются в теоретическом обосновании, другие вытекают из закономерностей педагогического процесса и конкретизируются по мере развития теории и практики. Нормативы независимо от их характера - традиционные и инструктивные, условные и безусловные, эмпирические и рациональные - являются прикладной частью педагогики. Во многих случаях без знания нормативных положений трудно решить совсем несложную педагогическую задачу. Нельзя требовать, чтобы каждый шаг педагогической деятельности был творческим, неповторимым и всегда новым. Однако столь же велик может быть и вред педагогических нормативов. Рецептурность, косность, шаблон, неприязнь к педагогической теории, догматизм педагогического мышления, ориентация на методические установки свыше, пристрастие чужого положительного опыта - вот далеко не полный перечень недостатков, источником которых является усвоение нормативов без знания диалектической природы педагогического процесса.

Обобщенные в теории знания о структуре педагогической деятельности исключают неправомерные решения и акции, позволяют действовать без лишних затрат энергии, без изнурительных проб и ошибок. В деятельности учителя, как в фокусе, сходятся все нити, идущие от педагогической науки, реализуются в конечном счете все добываемые ею знания. "Открытие, сделанное ученым, - писал В. А. Сухомлинский, - когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя"

Сохраняет свою актуальность мысль К.Д.Ушинского о том, что факты воспитания не дают опытности. "Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характерологическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, делается правилом воспитательной деятельности педагога... Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание".

Педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Мастерство учителя - это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

В педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства. Одни ученые считают, что это сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности, и дара чувствовать состояние детской души, тонкого и бережного прикосновения к личности ребенка, внутренний мир которого нежен и хрупок, мудрости и творческой

дерзости, способности к научному анализу, фантазии, воображения. В педагогическое мастерство входят наряду с педагогическими знаниями, интуицией также умения в области педагогической техники, позволяющие воспитателю с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. Мастерство учителя при этом подходе предполагает постоянное стремление выйти за пределы достигнутого.

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельные части:

мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;

мастерство убеждения;

мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;

и, наконец, мастерство владения педагогической техникой.

В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга.

Более прогрессивным представляется понимание педагогического мастерства как системы с позиций личностно-деятельностного подхода. Н.П.Тарасевич, рассматривая педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, к числу важнейших относит гуманистическую направленность личности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику. Все эти четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних условий. Основой саморазвития педагогического мастерства выступает сплав

знаний и направленности личности; важным условием его успешности - способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности, - умения в области педагогической техники.

Несмотря на определенные различия в рассмотренных подходах, в них подчеркивается, что в структуре педагогического мастерства в целом выражается личность и деятельность педагога.

Особое место в структуре мастерства педагога занимает педагогическая техника. Это та совокупность умений и навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, управлять их вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и др.

Рассмотрим содержание некоторых определений педагогического мастерства, представленных в советской и современной отечественной научно-методической литературе.

Упоминание о требованиях, которым должен соответствовать педагог, мы находим уже в статьях и материалах публичных выступлений народного комиссара по просвещению А.В. Луначарского. В 1928 году в своей речи на совещании воспитателей-общественников, он особо отмечал ту высокую ответственность, которая возлагается на педагога: "Если золотых дел мастер портит золото, золото можно перелить. Если портятся драгоценные камни, они идут на брак, но самый большой брильянт не может быть оценен в наших глазах дороже, чем родившийся человек. Порча человека есть огромное преступление или огромная без вины вина. Над этим материалом нужно работать четко, заранее определивши, что ты хочешь делать из него?"

Высказывания по вопросам педагогического мастерства имеются и у А.С.Макаренко (1988). По его утверждению, мастерство - это: "действительное знание воспитательного процесса, наличие воспитательных

умений". Здесь он констатирует: "Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации". Далее у него встречается ряд положений, уточняющих определение приведенного выше понятия мастерства: "...искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота..., как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как улыбнуться, посмотреть - в этом есть и должно быть большое мастерство. ... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить "иди сюда" с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет и не почувствует того, что нужно".

Следовательно, сущность педагогического мастерства корифеи советской педагогики усматривали в знаниях и широком перечне поведенческих умений.

В.А.Сухомлинский (1981) не дает четко выраженного определения этого понятия, однако, у него имеются следующие высказывания в отношении личности педагога, которая должна восхищать, привлекать и одухотворять воспитанников. Он пишет: "Гармоничное единство идеалов, принципов, убеждений, взглядов, вкусов, симпатий и антипатий, морально-этических принципов в словах и поступках педагога - вот что является тем огоньком, который притягивает юные души, становится для юношества путевой звездой. При этом очень важно, чтобы это единство выступало как органическая потребность воспитателя, как закон его жизни, без которого он не мыслит, не представляет себе личного счастья, полноты своей духовной жизни".

А.И.Щербаков (1968) считает, что педагогическое мастерство - "это синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя". Совершенно ясно, что подобный синтез может проявиться только в творческой деятельности, так как методическое искусство не может быть проявлено каким-либо другим способом. А поскольку это искусство, то

его неперенным атрибутом является высокий уровень исполнения деятельности.

Ю.П. Азаров (1971), говоря об основе мастерства воспитателя, раскрывает ее следующим образом: "Основой педагогического мастерства является знание закономерностей воспитания детей". Далее, говоря о взаимодействии структурных составляющих мастерства, он развивает свое определение: "Взаимодействие чувства и техники приводит к целостному образному эмоциональному воздействию педагога на личность, на коллектив. И в этом единства - сила мастерства".

Ю.К.Бабанский (1989) указывает: "Учитель-мастер характеризуется свободным владением профессиональной технологией, творческим подходом к делу и достигает высоких результатов в обучении и воспитании". Автор уточняет приведенное определение, относя к типичным чертам мастерства педагогического труда правильный анализ педагогической ситуации и выбор оптимального педагогического решения, творческий стиль деятельности, уважении к личности ученика.

Н.В.Кухарев (1990) говорит о правомерности рассмотрения педагогического мастерства как совокупности определенных качеств личности учителя, которые обуславливаются высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития школьников).

По мнению Павлютенкова (1990), профессиональное мастерство учителя составляют следующие компоненты:

- а) потребностно-мотивационная сфера личности (интегральная совокупность социальных установок, ценностных ориентации, интересов);
- б) операционно-техническая сфера личности - интегральное единение, характеризующееся совокупностью общих и специальных знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств;
- в) самопознание личности.

В.Л.Сластенин с соавторами (1998) близки в своем определении педагогического мастерства к Ю.П.Азарову (1989), указывая на то, что оно взаимосвязано с педагогической технологией. При этом педагогическое мастерство им представляется как высший уровень владения педагогической технологией, однако, при этом оно не должно ограничиваться только операционным компонентом, а и должно быть синтезом личностно-деловых качеств и свойств, определяющих высокую эффективность педагогического процесса.

И.П.Андриади (1999) рассматривает педагогическое мастерство как свойство личности, отражающее ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества, а также теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности.

В.А.Мижериков и М.И.Ермоленко (1999) указывают на то, что педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время отражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. В связи, с чем сущность педагогического мастерства определяется ими через уровень осуществления деятельности, синтезирующий знания, умения и навыки и приводящий к высокому результату.

В определении В.П.Кузавлева (2000) педагогическое мастерство предстает перед нами как: "... достаточно устойчивая система теоретических обоснований и практически оправданных педагогических действий и операций, обеспечивающих высокий уровень информационного взаимодействия между учителем и учащимся". Развивая данное определение, названный автор добавляет, что, будучи синтезом теоретических знаний и высоко развитых практических умений, мастерство педагога утверждается через творчество и воплощается в нем. Конкретные же показатели мастерства

проявляются в высоком уровне исполнения, качестве труда, целесообразных, адекватных педагогическим ситуациям, действиях преподавателя, достижении высоких результатов обучения и воспитания.

А.Л.Сидоров, М.В.Прохорова и Б.Д.Синюхин (2000) считают педагогическое мастерство стержневым компонентом педагогической культуры и определяют как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать многообразные учебно-воспитательные задачи.

По утверждению Л.А.Байковой и Л.К.Гребенкиной (2000), педагогическое мастерство это "высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека".

Далее авторы подходят к определению педагогического мастерства и технологической точки зрения, представляя его в виде системы, основными компонентами которой, помимо высокой общей культуры и гуманистической направленности, являются профессиональные знания и умения, педагогические способности, творчество и технологическая компетентность.

А.М.Новиков (2000), представляя на суд общественности авторскую концепцию развития российского образования в условиях перехода человечества в постиндустриальную эпоху развития, указывает на то, что ныне неизмеримо возрастает социальная роль личности педагога, его общей и профессиональной культуры, убежденности, нравственности, общительности, его эмоционального богатства. Автор глубоко убежден в том, что и сегодня, и впредь, тем более, педагога нельзя будет заменить книгой, персональным компьютером и другими средствами дистанционного обучения. Таким образом, существенным становится не только то, чему учить, но как учить, чем учить и кто учит. В связи с этим, определяя содержание педагогического мастерства в новых социально-экономических

условиях, А.П.Новиков (2000) видит его в способностях педагога «поставить обучаемого как можно раньше на путь сознания своего предназначения и призвания, на путь строительства своей личности и своей судьбы на протяжении всей жизни, в том числе - жизненной образовательной траектории».

Анализируя понятие «педагогическое мастерство», следует обратить особое внимание еще и на следующее.

А.Б.Орлов (1988), обосновывая в своей статье оптимальное соотношение понятий «мастер» и «творец» в деятельности педагога, пишет: «... «мастер» является слугой «творца», а мастерство средством творчества (актуализации)». Это означает, что педагог, мастерски владеющий эффективными, уже отработанными методиками, но не стремящийся обогатить их собственными профессиональными находками, не сможет реализовать свой творческий потенциал. Между тем, не овладев необходимым и достаточным уровнем педагогического мастерства, любому специалисту этой профессиональной сферы будет трудно претворить в жизнь свои творческие замыслы.

В психологии педагогическая деятельность рассматривается как длительно существующий комплекс профессиональных требований, которые предъявляются к тому, кто выбирает данный вид деятельности. Совокупность взаимосвязанных заданий, типичных для него, составляет ее полифункциональную структуру.

Однако суть педагогической профессии не определяется совокупностью заданий и предъявляемых ими требований. Как и всякая другая профессия, педагогическая оказывает влияние на весь образ жизни педагога своим режимом, условиями труда, характером и дидактической формой общения с обучаемыми, а также эмоционально-волевой нагрузкой. С другой стороны, педагогическая деятельность в большей степени, чем другие профессии, окрашена личностно, и поэтому личностные качества играют значительную роль в достижении профессионального успеха.

Педагогический труд нетворческим не бывает, и быть не может, ибо неповторимы обучаемые, обстоятельства, личность самого педагога, и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов. Педагогическое творчество, представляя особый феномен, при всей специфике имеет много общего с деятельностью ученого, писателя, артиста. Этот вопрос нашёл отражение в работах отечественных исследователей.

Сущность педагогического творчества чаще всего видят в сочетании умения действовать самостоятельно и при этом адекватно в неповторимых учебных ситуациях со способностью осмысливать свою деятельность в свете научно-теоретических педагогических знаний, а также в определении правильной меры соотношения автоматизированных и неавтоматизированных компонентов. Специфику педагогического творчества видят в том, что оно всегда имеет целенаправленный характер: способствует взаимообогащению, творческому сотрудничеству обучающего и обучаемого. С одной стороны, непосредственное участие педагога ведет к развертыванию, протеканию и завершению познания обучаемого. С другой стороны, он сам неизбежно осваивает исторические этапы науки о мышлении, познании, основные закономерности его развития. При этом педагогическое самосознание — ключ к решению многих задач, связанных с наличием у педагога потребности в постоянном самосовершенствовании. Данное понятие включает умение соотносить цели и содержание образования, реализованные в учебных планах и программах, педагогические идеи и методы с конкретными условиями практической деятельности. Осознание педагогом степени своего мастерства и идеальных моделей, являющихся синтезом науки и практики, преломленных через собственную индивидуальность, должно служить ориентиром для формирования самостоятельной профессиональной позиции творческого, новаторского характера.

К истокам развития педагогического самосознания следует отнести три компонента:

1. знание о себе как о специалисте;
2. эмоциональное отношение к себе как педагогу-профессионалу;
3. оценка себя как специалиста.

При этом самооценка, выполняя регулирующую роль в процессе совершенствования педагогического мастерства, возможна лишь тогда, когда опирается на некоторое «рассогласование» между самооценкой и идеальным представлением об учителе. Таким образом, педагогическое самосознание есть результат развитого мышления, определяющегося внешними и внутренними источниками, и здесь мало знать, что и как нужно, мало уметь — здесь надо принять общие и частные общественные цели, выраженные на языке педагогики, как внутренне присущую установку личности, направление ее деятельности.

Одним из важнейших условий, управляющих механизмом совершенствования педагогического мышления и его основного показателя, педагогического самосознания, по праву можно признать установку на самообразование, т.е. готовность учителя к совершенствованию деятельности, направленную на удовлетворение актуальной потребности в творчестве. Доказано, что профессиональное совершенствование мало зависит от «лобового» давления на личность и успешно протекает лишь при наличии у нее внутреннего побуждения, искреннего стремления добиться высоких результатов в работе. В свою очередь, способность к перестройке деятельности в соответствии с новыми требованиями современного общества возможна, если педагогический коллектив в целом проводит систематический анализ достоинств и недостатков своей деятельности на основе показателей уровней воспитанности и обученности учащихся.

Вот почему осознание и принятие педагогом того факта, что формирование творческой направленности личности должно стать основной функцией обучения, а учет различий в темпах развития у разных учащихся -

непрерывное условие самореализации, очень часто становится важным стимулом, мотивом самосовершенствования личности самого педагога. При этом самостоятельные усилия по освоению достижений психолого-педагогической науки, передовой практики, совершенствование оценочной деятельности педагога и руководителей педагогического коллектива, позитивная мотивация педагогического труда, неформальное творческое содружество мастеров педагогического труда — вот те основные факторы, которые влияют на профессиональный рост и мастерство учителя.

В свете изложенного выше творчество педагога представляется как высшая форма активной деятельности учителя по преобразованию педагогической действительности, в центре которой стоит Ученик. При этом педагогическое творчество будет иметь место, если преобразовательная деятельность Учителя характеризуется такими показателями, как систематическое переосмысление своей деятельности в свете научных теоретико-педагогических знаний, создание своеобразных и эффективных путей решения профессионально-творческих задач в конкретный момент педагогической действительности, способствующих выработке самостоятельной профессиональной позиции. Это, в свою очередь, ведет к расширению его функционального поля.

Если к внутренним предпосылкам творчества педагога относится взаимодействие целого ряда важнейших психических процессов, состояний и индивидуально-психологических свойств его личности (интуиции, воображения, осознаваемого и неосознаваемого, настойчивости, самокритичности, трудолюбия, высокой языковой культуры), то к компонентам творчества — знания, мировоззрение, педагогическая техника и культура (мышление и самосознание), самостоятельная профессиональная позиция. Компоненты творчества являются и содержательными элементами личности педагога, и продуктами отражения педагогической действительности в его чувствах, сознании, памяти, и результатами творческих сил и возможностей учителя. Компоненты творчества

приобретаются педагогом в течение всей профессиональной деятельности. Через психическую деятельность осуществляется совершенствование компонентов творчества, являющихся своеобразным «интегратором», на базе которого формируется самостоятельная профессиональная позиция: от профессионализма к мастерству — от мастерства к подвижничеству. Отсюда напрашивается вывод, что при слабом функционировании хотя бы одного из компонентов творчества невозможно рассчитывать на значительные успехи. Вышесказанное еще с большей настойчивостью высвечивает потребность в дальнейших поисках наиболее значимых критериев и методов оценки труда учителя школы.

Глава 2. Деятельность педагога дополнительного образования детей

2.1 Исследования значимости дополнительного образования для детей

По отношению к дополнительному образованию детей детерминационная неопределенность усиливается правом детей в свободном выборе режима своей деятельности, объема занятий, уровня своих результатов. Именно эта существенная черта не была учтена при проведении экспериментальной аттестации учреждений дополнительного образования детей.

Главная проблема всей педагогики, включая и рождающуюся педагогику дополнительного образования детей – отсутствие ясности что именно отслеживать в образовательном процессе как его результат. Самыми универсальными и официально принятыми в образовательной практике являются следующие отдельные блоки объектов оценки:

1. «Учащиеся»: знания, умения, навыки (чаще всего только по соответствию их стандартам); показатели личностного развития и воспитания (иногда дифференцированно по направлениям).

2. «Учителя»: профессионализм, компетентность, отношение к работе.

3. «Школа»: соответствие разнообразным нормативам, организация и обеспечение деятельности (в позитивном и отрицательном ее воздействии на детей), престиж в социуме (его рост или падение).

Для каждого блока предназначается свой комплект критериев, показателей, методик, форм их проведения и т. д. По каждому из перечисленных блоков получаются разные, замкнутые, не соотнесенные друг с другом результаты. Однако именно они являются аргументами для выводов об уровне качества образования (высокое, низкое, среднее).

Авторы книги «Управление качеством образования» определяя качество как соотношение цели и результата (меру выполнения цели),

предлагают рассматривать результат образования как один из основных компонентов (наряду с операционально заданными и спрогнозированными на будущее целями), с помощью которого определяется качество образования и пути управления этим качеством. Речь идет не только о расширении спектра результатов образования (любые результаты, даже те, которые невозможно определить) и способах их определения, но главное – о повышении управляемости в получении именно тех результатов, которые находятся в «зоне цели». В этом – суть всех вопросов управления качеством. Итак, выделяются три группы:

1. результаты образования, определяемые количественно в абсолютных значениях и обязательно в измеряемых параметрах. 2. результаты, которые определяются только квалиметрически (качественно), описательно в корректной, подробной форме или в виде бальной шкалы, где каждому уровню соответствует определенный уровень проявления качества. 3. неявные результаты, относящиеся к внутренним, глубинным переживаниям личности школьника. Оценка проводится экспертным путем на основе интуиции, наблюдения, через создание условий для их возникновения на фиксируемом уровне.

Смысл деятельности педагога дополнительного образования детей состоит не в том, чтобы непосредственно воздействовать на ребенка, формируя у него заданный (обществом или самим педагогом) комплект личностных качеств, но организовать самодеятельность ребенка, в которой будет проходить становление «человеческого в человеке», проявление и преобразование его личности. Следовательно, с точки зрения Е.В. Титовой, надо говорить о результативности воспитательной деятельности как о достижении такого качества организации совместной деятельности с детьми, которое обеспечивает возможность их ценностно значимых личностных проявлений и обогащение их личного опыта жизненно необходимым содержанием. С нашей точки зрения, использование понятия организации деятельности, позволяет ввести отношения взаимозависимости между

«качеством как соотношением цели и результата» и «качеством как сущностной определенностью». Кроме того, в первом и во втором аспектах, качество является мерой, но говоря о качестве как выражении сущностной определенности, мы можем говорить об уровне или степени совершенства ее осуществления на практике. Тем самым мы ставим на первое место ценностную составляющую качества дополнительного образования детей. Поскольку представления о жизненно необходимом содержании опыта и ценностной значимости личностных проявлений всегда субъективны, то и понимание результативности всегда будет субъективно (на уровне отдельного педагога, педагогического сообщества, учреждения и т.д.), что неизбежно выдвигает проблему их нормативно – парадигмального согласования и корреляции на всех уровнях управления качеством организационной деятельности (от педагога в объединении, отдельного учреждения или его подразделения до территориальных объединений). Для нас важно подчеркнуть, что говоря о приоритете организационной составляющей педагогической деятельности (ее целей и результатов), мы говорим о сущностной характеристике или качестве этой деятельности в дополнительном образовании детей. Только в этой основе можно далее разрабатывать, предлагать конкретные варианты, осуществлять оценочные процедуры качества (уровня, степени) организации педагогом совместной деятельности с детьми и качества его профессионализма (компетентности). Понимая, что это не итоговый, конечный показатель, а достигнутый этап в движении к идеалу («здесь и сейчас»). Формой выражения этого этапа является программа, разработанная и реализуемая педагогом дополнительного образования детей, имеющая конкретную цель (и соответствующие показатели качества), задачи, необходимые средства достижения этих целей и методы их диагностики (оценки).

Миссия педагога не в том, чтобы привести детей к заранее известным результатам, но в умении и готовности вместе с ними пройти «путь» познания, результаты которого не predetermined. В этом суть педагогики

сотворчества. Педагог организует и участвует в образовательном процессе и, поэтому, происходит относительное приравнивание образовательного результата к педагогическому, но не их абсолютное совпадение. Результат собственных усилий и собственной образовательной деятельности ребенка может оказаться далеким от всех прогнозов педагога, проектируемых им целей как «образов результата». Мы подчеркиваем, что это несовпадение есть характерная черта дополнительного образования детей, поскольку, главное в образовательном процессе – успешность (или неуспешность) как результат педагогической деятельности, а мера этой успешности определяется только относительно личностного роста каждого ребенка.

Соответственно, образовательный результат следует рассматривать не только на уровне ребенка, но и считать таковым характер условий, которые создает педагог для его успешности, т.е. меру усилий педагога как субъекта образовательного процесса. Говоря о характере условий, мы имеем ввиду то, что названо И.Д. Демаковой «пространство и время жизни детей и взрослых (учителей, педагогов), которое превращает образовательное учреждение в «совместное бытие взрослых и детей». Тем самым, мы еще раз обращаем внимание на суть педагогического взаимодействия с ребенком в дополнительном образовании – педагогическая поддержка образования личности. Образовательный процесс в учреждении дополнительного образования детей – это всегда индивидуальный путь или, точнее, маршрут образования ребенка под влиянием взрослого, с его помощью и соучастием. Речь идет не столько о «поддержании учителем интереса, любопытства, любознательности и положительно – эмоционального настроения учеников... побуждающего их к дальнейшей мыслительной деятельности и реалистической самооценке достижений, сколько о педагогических тактиках помощи самореализации ребенка в ситуации проблемы, содействия и взаимодействия в развитии способности ребенка совершить выбор. Такой акцент на педагогической поддержке позволяет определить специфику образовательного процесса в дополнительном образовании детей. Мы

согласны с мнением Т.В. Ильиной, что понятие образовательный процесс только в организационно – методическом аспекте может быть приравнено к понятию педагогический процесс и под ним можно рассматривать целенаправленное (организованное и постоянное) взаимодействие педагога с детьми на любом содержании, не противоречащим современным требованиям науки и нормативным документам (но более тому, что мы назвали как приоритет требований экологии детства и концентрации на ребенке), в ходе которого могут решаться задачи обучения, воспитания, развития личности каждого ребенка (Ильина Т.В. Мониторинг и статьи). В целом же образовательный процесс в дополнительном образовании детей всегда есть оригинальная модель взаимодействия и сотрудничества (совместимости педагогической деятельности и саморазвития ребенка), реализуемая на основе образовательной программы в конкретных условиях и имеющая только собственный комплекс результатов.

Анализ практики дополнительного образования детей показывает, что спектр целей и задач образовательного процесса предельно разнообразен. Более того, их определение не отличается устойчивостью и может меняться в процессе реализации программы. Каждый новый набор детей в группу (программу) вносит свои запросы, интересы, уровень способностей, а необязательность и право выбора задают особую непредсказуемость в организации занятий, в планировании деятельности и ее результатов. Однако, педагоги, так же как и учреждения в целом, стремятся к устойчивости образовательного процесса, к повышению его управляемости, что позволяет говорить о сложившихся сегодня типах образовательного процесса, имеющих свои специфические задачи, прогнозируемые результаты, способы организации, но сочетаемые в одном педагогическом процессе. Так, Т.В. Ильина выделяет пять таких типов, в каждый из которых объединяет несколько видов образовательных моделей. Ни один из типов образовательного процесса не существует в чистом виде, но можно выделить ведущий тип для педагога или учреждения. Наиболее распространенными

являются следующие типы образовательного процесса: обучающий, воспитательный, общеразвивающий, досуговый, комплексный (интегрированный по педагогическим задачам). Подробная характеристика и оценка предложенной типологии не входит в задачи нашего исследования, поэтому назовем только варианты «цели – результата» по каждому из них.

Целью обучающего типа образовательного процесса является достижение детьми высокого (профессионального или предпрофессионального) уровня в определенной предметной области; полное овладение конкретной специальностью, специализацией. Обученность в конкретной предметной области – есть ведущий показатель результативности и главный параметр слежения при мониторинге образовательных результатов. Воспитательный тип образовательного процесса направлен на поддержку, формирование и развитие тех качеств личности, которые соотносятся с общечеловеческими ценностями и нормами, действующими в обществе. Прогнозируемый итоговый результат – внутренняя культура личности, которая пристраивается в различных критериях оценки. Ведущий результат в этом типе – общая культура личности, понимаемая как воспитанность (ее диагностика предопределяется четкостью понимания, что такое воспитанность и конкретизацией признаков, поддающихся диагностике и внешнему наблюдению). Образовательный процесс только тогда относится к воспитательному типу, когда в нем есть специально организованная педагогом воспитательная деятельность, в которой дети принимают на себя ответственность, усваивают социальные нормы и приобретают опыт позитивных отношений, заботы и помощи. Приоритетом образовательного процесса общеразвивающего типа становятся задачи развития свойств (прежде всего сенсорного развития) и конкретных сторон личности (интеллектуальной, физической и т.д.). Мониторинг результатов здесь индивидуален, но главный результат – динамика (позитивные изменения или отсутствие регресса, т.е. стабилизация состояния) свойств и сторон каждого ребенка. Чаще всего отслеживается уровень внимания, мышления,

творческих способностей, моторики, состояние здоровья и т.д. Естественно, мониторинг образовательных результатов в общеразвивающем типе трудоемкий и сложный, но он является и самой объективной и четкой системой, позволяющей отследить реальный вклад педагога в ребенка.

Досуговый тип образовательного процесса предполагает основным результатом занятость, организованность свободного времени ребенка. постоянство интереса (сохранность контингента) и появление позитивных потребностей. Безусловно, в этом типе могут быть достигаться элементы обученности, ставятся воспитательные, реабилитационные, коррекционные задачи, но приоритет остается за организацией свободного времени ребенка. Потому результат измеряется количественно (как много было предложено детям и как много детей этим предложениями воспользовались. Сколько постоянных посетителей) и качественно (что изменилось в отношениях, мировосприятии ребенка). Особым показателем педагогической результативности выступает степень выполнения педагогом социально – педагогических функций: работа с семьей и забота о положении ребенка в ней, забота о здоровье и материальном положении ребенка, помощь в жизненном самоопределении. Крайне редко в реальной практике встречается комплексный тип образовательного процесса. Его главное отличие связано со специально организованными процессами предметного обучения, воспитания и включения во взаимодействие с детьми развивающих технологий. Это процесс творческого, поискового характера – поскольку иначе не возможно развитие и он охватывает разные сферы жизнедеятельности человека (функциональная комплексность). Особой характеристикой этого процесса является прогнозирование образовательного результата в трех равноправных и равно ценных компонентах – в области предметного обучения, общей культуры личности и уровня развития ее каких – то сторон.

Соответственно, Е.В. Титова предлагает различать (а значить и оценивать) проявления качества и результата деятельности учреждения дополнительного образования детей относительно следующих систем:

1. Макросистема – сфера дополнительного образования.
2. Внешняя система – система образования, в структуре которой функционирует данное учреждение.
3. Внутренняя система – собственная образовательная (педагогическая) система учреждения.

Качество и результат деятельности каждого учреждения в первой системе определяется посредством сравнения его с такими же учреждениями (по типу, виду, категории, профилю и т.п.) в сфере дополнительного образования детей всей страны. Во второй системе, качество и результат должны соотноситься с нормативами и потребностями развития территориальной системы образования (района, города, области и т.п.).

Последняя оценочная процедура касается проверки соотношения образовательной системы учреждения с собственным потенциалом. Кроме того, анализ может быть дополнен оценкой деятельности подразделений учреждения, его служб, отдельных сотрудников: качество и результат деятельности отдела, коллектива на первом уровне – относительно подобных структур в других учреждениях, на втором уровне – относительно образовательной системы учреждения, на третьем уровне – относительно собственного назначения, задач, возможностей; качество и результат деятельности сотрудника, педагога на первом уровне – относительно таких же специалистов в учреждениях дополнительного образования, на втором уровне – относительно других сотрудников в данном учреждении, на третьем уровне – относительно собственных ориентаций, замыслов, квалификации. Нам кажется, что это предельно сложная для реализации задача и мало продуктивная. Информации будет много, но действительное исследование качества каждого конкретного учреждения будет потеряно, уступив место субъективным мнениям, поверхностным оценкам, условным представлениям.

Мы убеждены, что применительно к дополнительному образованию детей следует говорить о качестве организации образовательного института, имея в виду не его функциональную целостность, а органическое целое.

Выражением этой органичной целостности на практике жизнедеятельности образовательных институтов, задающей их внутреннюю связанность, структурированность, но и способности к автономии, самоорганизации, самоуправлению, развитию является культурная модель: учреждения, дополнительного образования детей как оригинальной системы и дополнительного образования детей как уникального типа образовательного процесса или «субкультуры образования, в которой отдается предпочтение одним ценностям и отвергаются другие». Вводя понятие культурная модель учреждения, мы выделяем особый вид самоуправления или инновационной деятельности, объединяющей детей, родителей, педагогов, администрацию по созданию своей системы и типа своей жизнедеятельности, которая особым образом влияет на образование детей, их интересы, мышление, язык, а также изменяет педагогическую деятельность взрослых, делает образовательную систему уникальной. Культурная модель учреждения подразумевает обязательность концепции – системы взглядов, идей и ценностей (собственной «философии жизни»), видение своей миссии; соответствующей организации образовательного процесса и всей жизни учреждения, обеспечивающих стиль образовательного сообщества и механизм взаимодействия, развивающихся взаимоотношений. Все это формирует определенное качество образования и создает реальный культурный контекст взаимодействия детей и взрослых. Вместе с тем, мы убеждены, что внутренней характеристикой, собирающей, словно в фокусе, все особенности учреждения (и управленческие, и поведенческие) является организационная культура как показатель качества и, одновременно, критерий оценки этого качества. Понятие организационная культура является новым для отечественного образования и его применение еще не отличается распространенностью. Для дополнительного образования детей его практическое освоение дает реальный выход на самоидентификацию различных видов учреждений в системе дополнительного образования детей и самой системы – в сфере образования.

2.2 Взаимодействие педагога и ребенка в детском творческом объединении

В ряду специфических характеристик системы дополнительного образования детей ключевое значение имеют «право свободного выбора» и «взаимодействие педагога и ребенка» как соподчиненные педагогические принципы и явления. Именно безоговорочное признание прав ребенка на добровольный выбор существенно влияет на характер личностных отношений между педагогом и учеником в дополнительном образовании. Добрая воля ребенка - это то, что авансирует, делает реальной педагогическую деятельность.

Одной из самых привлекательных, активно обсуждаемых проблем современной науки и практики, является проблема взаимодействия педагога и ребенка. Причинами такого внимания можно назвать:

ставшее аксиомой признание взаимодействия людей в качестве основы всех сфер общественной жизни и деятельности, но одновременно и дискуссионность в определении понятия «взаимодействие»;

постоянность инновационных поисков адекватного раскрытия сложного мира личностных способностей через взаимодействие;

констатацию существующей зависимости эффективности педагогического процесса от состояния реального взаимодействия его участников: педагога и ребенка, педагога и объединения детей (группы, класса, кружка и пр.);

широкое практическое освоение новой педагогической парадигмы, в центре внимания которой - ценность индивидуальности ребенка;

массовое увлечение экспериментальной работой, стремление на практике апробировать привлекательные идеи теоретических исследований в области психологии, социальной психологии, педологии, педагогического менеджмента и т. д.;

переход от традиционного понимания педагогической деятельности только как формы воздействия взрослых на ребенка на поддержку процессов, связанных с развитием в ребенке способностей к самоопределению и самореализации в общих целях и задачах.

На современном этапе обсуждения проблемы педагогического взаимодействия сложились следующие основные тенденции:

Взаимодействие педагога и детей - это особый вид общественных отношений, демократичных по своей сути (партнерских), которые зависят от качеств, индивидуальных особенностей детей в той же степени, как и от личности педагога.

Взаимодействие и все многообразие взаимоотношений между педагогом и детьми зависят только от профессионализма педагога, особенностей его педагогического такта, мастерства, стиля и его авторитета как руководителя.

Процесс взаимодействия имеет свою собственную природу и закономерности, которые можно реализовать в педагогической практике на разном уровне.

Долгое время активное использование понятия «взаимодействие» ограничивалось литературой по философии (в самом общем своем значении) или управлению и бизнесу (в узкопрагматическом смысле). В психологической и педагогической литературе единого взгляда на определение этого понятия нет (в последнем издании Российской педагогической энциклопедии оно просто отсутствует как самостоятельная лексическая единица!), так же, как и нет должного согласования между этими двумя научными областями.

Для более четкого осмысления сущности педагогического взаимодействия в целом и его особенностей в условиях дополнительного образования детей выделим «опорные точки» из общих трактовок понятия.

Взаимодействие — связь явлений; система отношений связи, взаимозависимости между людьми и общественными группами; взаимная

поддержка и согласованность действий для достижения единой цели, решения общих задач.

В этом определении взаимодействие утверждается только в качестве внешней, объективной закономерности социальной жизни. Вместе с тем взаимодействие - это согласованная деятельность людей в достижении совместных целей (результатов), в решении всеми участниками задач, проблем, имеющих значение для всех. В этом определении выделяется активность человека, его осознанная избирательность (желание, интерес, цель) по отношению к деятельности и к другим людям. Естественно, данная согласованность не может быть статичной - она должна осознанно изменяться (развиваться) в последовательности получения промежуточных результатов, сохраняя ориентацию на цель (образ желаемого результата).

С точки зрения социальной психологии к основным признакам согласованной, или совместной деятельности относится наличие:

единой цели для участников, включенных в деятельность;

общей мотивации к деятельности;

объединения, совмещения или сопряжения индивидуальных деятельностей (простых, частных);

разделения единого процесса деятельности на отдельные, функционально связанные операции и их распределения между участниками;

согласования индивидуальных деятельностей участников, соблюдение строгой последовательности операций в соответствии с заранее определенной программой (управление);

единого конечного совокупного результата;

единого пространства и одновременности выполнения индивидуальных деятельностей разными людьми.

Среди названных признаков единая цель совместной деятельности является центральным компонентом. Именно к цели как идеально представленному общему результату стремится общность индивидов.

Взаимодействие - это не только отношения участников совместной деятельности, но это и связанное с ним общение людей друг с другом. Известна существующая зависимость между общением и совместной деятельностью в становлении психики человека и развитии личности.

Данный постулат получил обоснование в работах известных психологов Д.Б.Эльконина и А.Н. Леонтьева о последовательности доминирования ведущих видов общения и деятельности на протяжении определенного возрастного периода человеческого развития. Суть идеи последования достаточно проста - с рождения до юности происходит естественная смена ведущих видов деятельности и общения, что обеспечивает преемственность этапов становления личности и познавательной сферы человека. При этом надо иметь в виду, что каждую разновидность ведущей деятельности отличает и особый способ взаимодействия - общения - сотрудничества людей друг с другом. Этот особый способ утверждается и сохраняется у личности на всю жизнь как определенная способность к эмоциональному общению, рефлексии, коммуникативным и предметно-орудийным действиям, учению, воображению, умению пользоваться символами, умению сотрудничать, анализировать, планировать собственные действия и т. д.

Сейчас нам важно только напомнить об этой известной закономерности. Более детальный разговор о ведущей деятельности и ее практическом воплощении пойдет дальше.

Таблица 2

№	Доминирующий вид общения или	Возрастной этап
1	Непосредственно-эмоциональное общение	Младенческий возраст
2	Предметно-манипулятивная деятельность	Раннее детство
3	Ролевая игра	Дошкольный возраст
4	Учебная деятельность	Младший школьник
5	Интимно-личностное общение	Подростковый возраст
6	Учебно-профессиональная деятельность	Ранний юношеский

Различают общение двух типов:

обмен информацией или познание людьми друг друга;

персонализация.

Между данными типами общения есть серьезная разница по отношению к совместной деятельности. Общение первого типа - необходимая предпосылка подобной деятельности (знакомство, адаптация друг к другу), а персонализация включает ее в свой состав. Вместе с тем известно, что персонализация наиболее успешно проходит в ситуациях творческого сотрудничества (выработки, определения и осуществления общих целей).

Персонализация - обретение человеком своей идеальной представленности и продолженности в других людях, благодаря чему он выступает перед самим собой и в общественной жизни как личность (А.В. Петровский). Личность как субъект пер-сонализации обладает потребностью и способностью вызывать значимые изменения в окружающем мире.

Потребность в персонализации (потребность быть личностью) является фундаментальной потребностью человека. Она присуща каждому человеку, но в зависимости от мотива проявления своего «Я» она проявляется в разных вариантах. Это может быть альтруизм, дружба, но может быть и агрессивность или конформизм. Динамику потребности в персонализации важно учитывать при выборе модели взаимодействия (совместной деятельности) с детьми разного возраста.

Способность к персонализации (способность быть личностью) представляет собой совокупность индивидуально-психологических качеств человека и средств, которые позволяют ему осуществлять социально, значимые действия не только для себя, но и для других. Эта способность человека отличать свое «Я» от других, но одновременно понимать свое сходство, продолженность в других утверждается не сразу и не просто. Говорят, что личность определяется всей жизнью!

Но «учиться» и «учить» способности к персонализации необходимо, ибо то, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, на основе которого он строит свое взаимодействие с другими людьми и с самим собой (Л.С. Выготский).

И здесь мы еще раз обратимся к идее зависимости развития психики человека от ведущего типа деятельности. А.Н. Леонтьев рассматривал ведущую деятельность не как «жесткий каркас» одной деятельности, поглощающий все другие мотивы и виды деятельности. Суть ее в другом. Ведущую деятельность следует рассматривать как интегрирующее основание для выражения смысла отношения растущего человека к реальному миру, которое обязательно доминирует в конкретный возрастной период. Типы и формы ведущих деятельностей на разных этапах развития личности взаимодействуют между собой, между ними существует определенная преемственность в этом едином процессе становления личности человека.

Кроме того, существует три основных признака ведущей деятельности:

В форме ведущей деятельности определенного возрастного периода детского развития возникают и внутри нее дифференцируются другие, новые виды деятельности.

В ведущей деятельности рождаются, утверждаются все частные психические процессы (воображения, отвлеченного мышления и пр.).

От ведущей деятельности зависят возрастные психологические изменения личности ребенка.

Признание этого важно для практического воплощения приоритетов дополнительного образования детей. Нравственные, гражданские и другие социальные качества личности (к сожалению, не только позитивные...), ее психический склад, а значит все, что связано с освоением способности к персонализации, производно от ведущей деятельности, детерминировано развитием общения, отношений взаимозависимости, сотрудничества. Следовательно, психологически и педагогически целесообразная деятельность организуется в соответствии с возрастом детей. В российской

педагогике примеры такой организации уже были - А.С. Макаренко с его методикой коллективной самоорганизации, коллективного учения и труда, И.П. Иванов с системой коллективных творческих дел. Немаловажной общей особенностью этих и других подобных примеров педагогически организованной деятельности, или «педагогике сотрудничества», было и то, что в ней обеспечивалась сплоченность и доброжелательность отношений внутри групп (межличностные отношения) наряду с гибкой самоорганизацией и глубоким влиянием на поведение каждого участника общего дела (межличностное взаимодействие).

Отношения между людьми в процессе их совместной деятельности и общения всегда есть общественные отношения. Таковыми являются производственные, политические, нравственные, эстетические и другие отношения. В этом перечислении свое место занимают так называемые психологические отношения между людьми. В педагогической литературе их принято дифференцировать на официальные или неофициальные, деловые или личностные (межличностные).

Межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах их взаимных влияний в процессе совместной деятельности и общения.

В общеобразовательном учреждении отношения «учитель - ученик», «учитель - класс» содержательно и структурно формируются, определяясь функциями педагогической деятельности по воздействию и управлению процессами обучения и воспитания (социализации личности).

В условиях дополнительного образования детей ситуация совсем иная, так как она направлена на процессы индивидуализации личности растущего человека. Поэтому у педагога дополнительного образования иные функции и роль в образовательном процессе, соответственно иные методы совместной деятельности и общения, мотивы и стиль взаимодействия. Педагог не «воздействует», а передает способы, на основе которых можно вывести собственное решение; не единолично «ставит цели» и разрабатывает способы

их реализации, а создает условия для принятия этих целей и способов детьми; не «оценивает», а формирует у каждого способность к самооценке.

На характер личностных отношений между педагогом и ребенком влияет признание права на свободный выбор (саморазвитие). Образование, признающее это право, выстраивает свою педагогическую деятельность в интеграции двух процессов: обеспечение «свободы от» - защита ребенка от подавления, угнетения, оскорбления достоинства, в том числе и защита от собственных комплексов; и воспитание «в свободе для» - создание максимально благоприятных условий для творческой самореализации. Поэтому есть смысл еще раз обратить внимание на то, что межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми.

Сфера межличностных отношений между педагогом и детьми, педагогом и отдельным ребенком охватывает большой круг явлений, но все они могут быть подразделены на основе трех компонентов взаимодействия:

восприятия и понимания друг друга;

личной привлекательности (притяжения и симпатии);

взаимовлияния и поведения.

Межличностное взаимодействие, в широком смысле, представляет собой некий личный контакт двух или более человек, результатом которого являются взаимные изменения в поведении, установках, действиях и пр.; в узком смысле - система взаимно обусловленных индивидуальных действий в совместной деятельности, связанных с разделением и кооперацией функций каждого.

Характер межличностного взаимодействия детерминируется типом ситуации и личностными особенностями его участников. Несомненно, что ситуация сотрудничества предполагает определенный характер действия и поведения человека по сравнению с ситуацией соперничества. В первом случае - это взаимные симпатии и притяжение, создающие целостное внутригрупповое состояние удовлетворения, потребность быть вместе. В

другом - неприятие, несовместимость, а может быть, и враждебность, ведущие к конфликту.

Межличностные отношения тем и отличаются, что каждый человек в них демонстрирует подлинную заинтересованность в другом человеке, и если между ними данной заинтересованности нет, то мы имеем дело с функциональными отношениями. В этом случае педагог ориентирован не на ребенка, а на то, как заставить его соответствовать внешним целям и требованиям, которые педагог считает выше желаний, интересов ребенка.

Именно межличностные отношения, возникающие между детьми и педагогами дополнительного образования, нередко становятся первой и главной притягательной силой для детей, которые еще точно не определили свой интерес в предметной деятельности, но получают от педагога и сверстников в группе - так необходимое для них общение. Реальна и другая ситуация - ребенок имеет устойчивый интерес к предметной деятельности, но покидает группу или иное объединение именно потому, что те межличностные отношения, которые сложились в них, травмируют его.

В фрагментарном или системном варианте межличностное взаимодействие - это процесс «обмена» идеями, деятельностью, ценностями, смыслами, переживаниями, интересами и т. д.

Взаимодействие педагога и ребенка есть процесс межличностного взаимодействия, и он всегда является двусторонне активным процессом, или «обменом», предполагающим уже известную нам равноправность, соразмерность того, что «обменивается», и одновременно увеличение возможностей каждого. Взаимодействие в педагогическом процессе, по справедливому утверждению психологов, является одним из способов активизации саморазвития и самоактуализации ребенка (его персонализации). Его дополнительный эффект состоит в межиндивидуальном влиянии, базирующемся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке. В этом случае мы говорим, что при определенных условиях

взаимодействие становится фактором развития личности не только ребенка, но и педагога.

Некоторые авторы особо выделяют следующие компоненты педагогического взаимодействия:

- взаимопознание как узнавание друг друга, как положительное оценивание индивидуальных и личных черт, возможностей, способностей и т. д.;

взаимопонимание с последующей доброжелательной координацией действий, поступков;

взаимовлияние, вызывающее изменение поведения, мыслей, чувств участников;

взаимоотношения как двустороннюю готовность к совместным действиям.

Однако следует особо подчеркнуть, что такая характеристика скорее дает представление о взаимодействии как некой общей форме, присущей не только педагогической, но и в принципе любой сфере. Взаимодействие педагога и ребенка, даже если оно и будет описано через понятия «субъект», «партнер» и т. д., укажет лишь на то, какими эти отношения должны быть, но как они таковыми становятся - это и есть собственно содержание педагогических технологий, которые преследуют цель выращивания в ребенке способностей становиться субъектом и партнером.

Это важно подчеркнуть потому, что нередко существует представление о том, что взрослому вполне достаточно хорошего отношения к ребенку, чтобы тот ответил ему тем же и при этом стал охотно следовать целям и задачам, которые взрослый перед ним ставит. С таким утверждением можно согласиться лишь в той части, которая очевидна в принципе. А именно: если педагог плохо относится к ребенку, то ожидать в ответ к себе хорошего отношения он не может. Как же отличить «хорошее отношение к ребенку» от потакания его капризам? Где проходит грань между равноправием с ребенком и ответственностью за его обучение, воспитание, развитие? Как

переводить интересы ребенка на задачи освоения им различных видов деятельности? Ведь ребенок может, например, интересоваться музыкой, но при этом не хотеть тратить усилий на овладение музыкальным инструментом. Или ребенок заинтересован в общении со сверстниками, но при этом не осваивает механизмы, позволяющие ему понимать других людей, соотносить свои интересы и желания с возможностями, интересами и желаниями других людей и т. д.

Следует помнить, что педагогическая позиция отличается от любой другой тем, что педагог - это тот человек, который взаимодействует с ребенком, несет ответственность не только за настоящее ребенка, но и за возникновение ценностных ориентаций, определяющих траекторию его построения собственного будущего. Однако форма этой ответственности представляет собой не что иное, как научение ребенка строительству собственной жизни. Вот почему педагог не только ведет за собой ребенка, но и стимулирует, поддерживает в ребенке проявление самостоятельности. Тем самым педагог создает для ребенка условия не только для учебы на чужих знаниях и опыте, но и помогает ему овладеть рефлексией, самоанализом, способностью прогнозировать и проектировать собственную жизнедеятельность. Без этого невозможно выращивание субъектных качеств, без этого нет основы для организации действительно партнерских отношений с ребенком.

Успех совместной образовательной деятельности зависит:
от способов ее распределения между участниками;
от особенностей обмена действиями при решении общих задач;
от обеспечивающих ее процессов коммуникации, взаимопонимания, рефлексии каждого из участников взаимодействия.

Известно, что отношение между партнерами - это субъект - субъектное взаимодействие, так как партнерами становятся только равноправные, равно активные и самостоятельные участники совместной деятельности, заинтересованные друг в друге, а вместе - в достижении одной цели. Любой

человек может стать партнером в какой-либо деятельности, если он способен осознанно проявить волю, нести ответственность за свои поступки, если он имеет установку на сохранение отношений взаимодействия с другими людьми (принимаемыми как субъекты).

Партнерами можно стать на основе добровольного принятия взаимной ответственности за соблюдение юридических законов, нормативных положений, общественно принятых правил поведения в совместно осуществляемой деятельности. Имея в виду данный аспект, мы говорим об официальных отношениях между администрацией и учителями в одной школе, о дисциплинарных правилах организации взаимоотношений в классе между детьми, между учителем и детьми.

Возможны и отношения партнеров, в основе которых - самостоятельно выбранные нравственные нормы, свободно выбранное общение, регулирующие все межличностные отношения. Гарантией выполнения обязательств партнеров друг перед другом являются доверие, ответственность, совесть. В этом случае мы говорим не о формальных объединениях людей, а о подлинном сообществе. Во взаимодействии достаточно только зафиксировать, каким нормам и целям должна соответствовать совместная деятельность.

Возможны ли субъект - субъектные отношения в деятельности и общении между ребенком и взрослым (педагогом)? Что представляет собой модель их взаимодействия в качестве партнеров образовательного процесса? Может ли ребенок в полной мере, последовательно, равноценно выполнять свои обязанности в сообществе?

Одни педагоги отрицают необходимость постановки таких вопросов. В основе их позиции лежит известная формула: «Ребенок подчиняется требованиям взрослых, общественно признанным нормам, традициям, законам; ученик подчиняется указаниям учителя, уставу школы, стандартам результатов обучения и воспитания». Такие коллективы и педагоги ориентированы преимущественно на построение только функциональных

отношений с детьми. Отвергать этот подход абсолютно будет неправильным. Опираясь на некоторые безусловные нормы и правила, педагогу легче предъявлять их своим воспитанникам и требовать их выполнения уже хотя бы потому, что «все люди должны их выполнять». В этом случае согласование заменяется убеждением в необходимости следовать общим правилам с последующим внешним контролем за их выполнением.

Другие, признавая правомерность постановки таких вопросов, исходят из того, что ребенку необходимо оказать содействие, помочь самому подняться до осознания разумности, целесообразности, полезности для себя тех требований, которые предъявляются ему. При этом всегда остаются открытыми вопросы: «Можно ли осуществлять контроль за выполнением требований, если ребенок с ними не согласен?», «А если ребенок не осознает требований (он просто - маленький), можно ли позволять ему делать все, что он пожелает, не соотносясь при этом с другими детьми (старшими), которые входят с ним в одну группу, и целями образования? ».

Известен вариант ответа на них, разработанный Женевской школой, в основе которого - положение о педагогическом соглашении. В соответствии с таким соглашением, учащиеся берут на себя ответственность за построение собственных знаний, а учитель обеспечивает возможность постепенной выработки этих знаний, определяет их объем и дает оценку.

Педагогическое соглашение создает прежде всего особую коммуникативную ситуацию, в которой учитель руководит взаимодействием учащихся, координируя их предложения, стимулируя разными педагогическими приемами процессы анализа, понимания, критического осмысления учебного содержания.

Для организации эффективной работы учащиеся разделяются на группы, каждая из которых решает самостоятельно поставленные задачи, коллегиально обсуждает варианты и оформляет совместное решение. Роли учителя в таком соглашении разнообразны: он является координатором действий, задает условия задачи, распределяет работу, но и принимает

участие, на равных началах со всеми, в обсуждении вариантов, вводит недостающую информацию, т.е. является соучастником творческого процесса. Для него исключается только одна роль - носителя и транслятора единственной и конечной истины!

Педагогическая деятельность - это не только функциональная обязанность, но прежде всего способ, при помощи которого взрослый выстраивает свою позицию в детско-взрослой общности. Известно, что общность — это такая форма отношений, которая строится, достигается и существует только как взаимная симпатия, взаимное притяжение людей, которые сохраняют ее как ценность, выстраивая самые различные связи и формы деятельности, в которых могут проявиться и разность взглядов, подходов, устремлений, целей, жизненных задач. Но именно человеческое, заинтересованное отношение друг в друге как возможности общаться с симпатичным, приятным и порядочным человеком помогает преодолевать разногласия и находить взаимоприемлемые, подчас компромиссные решения.

Из общности никого нельзя исключить, как, например, из коллектива или учебной группы. Общность - это достояние, создаваемое сообща, а потому она является ценностью, которой каждый дорожит, поскольку рассматривает как предназначенное лично для себя и лично его поддерживает. В общности невозможно проявление насилия, а в ней имеется - согласование свободных позиций. Проявить насилие или агрессию к кому-нибудь - значит разрушить те основания симпатии, доброты и взаимной заинтересованности, на которых данная общность держится.

Ретроспективный анализ работ таких известных педагогов-гуманистов, как Я.Корчак, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий, И.П.Иванов, многих педагогов-новаторов 80-90-х годов позволяет утверждать, что они также стремились к организации эффективной образовательной деятельности, в которой доминируют равно субъектные позиции взрослого и ребенка, реально утверждаются ненасильственные свободные отношения, позволяющие

практически осуществлять личностную образовательную программу ребенка, опираясь на его самостоятельность и активность.

В той или иной степени каждый из них реализовал на практике организацию субъект - субъектного взаимодействия между ребенком и педагогом, или детско-взрослого договорного сообщества, в котором обязательно присутствует:

- интерес ребенка и внимание к этому интересу со стороны педагога;
- обмен мнениями между ребенком и педагогом относительно перспектив развития интереса;
- совместное определение предмета деятельности;
- исследование «достаточности» или «недостаточности» средств и ресурсов для реализации деятельности (причем ребенок заявляет, что он может в данном случае делать самостоятельно, а в чем ему необходимо содействие педагога);

принятие взаимных обязательств по поводу совместной деятельности (кто и что делает, как это соотносится между собой, какие процедуры по согласованию интересов и организации взаимодействия взаимно принимаются);

определение возможных временных границ для осуществления запланированного.

Именно в такой логике строится договорное сообщество в образовании.

Договор как социокультурный феномен включает в себя и представляет собой:

идею ненасильственного существования и развития человеческого сообщества в условиях объективных различий и противоречий, обусловленных наличием человеческих индивидуальностей;

способ ненасильственной организации сообщества через соотнесение разнонаправленных интересов индивидов на основе поиска возможного согласия;

способ организации индивидуальных активностей в рамках взаимодействия на основе достигнутых соглашений (договорное взаимодействие по достижению обоюдно значимых интересов);

регулятор отношений взаимодействующих субъектов в рамках достигнутых соглашений.

Договорные отношения - это реальный механизм осуществления равноправия, это альтернатива любой форме произвола, поскольку каждая из сторон в договоре вольна предъявить и согласовать свои интересы, но при этом берет обязательства сохранять и реализовывать достигнутые договоренности.

Договор является для человека упражнением для развития честности, порядочности и нравственности. В договоре каждый волен добровольно определить объем и уровень собственных обязательств, а потому ответственность за нарушение договора лежит всегда на самом нарушителе. Известная русская пословица точно определяет состояние, которое должно присутствовать при заключении договора: «Не давши слова - крепись, а давши слово - держись».

Исходя из этих условий, педагог не должен, как бы ему этого ни хотелось, как бы того ни требовало дело, вольно или невольно подталкивать ребенка брать на себя непродуманные, невзвешенные обязательства. Иначе он может объективно создать такую ситуацию, при которой ребенок получит опыт нарушения данного слова (то есть нарушения взятых обязательств), что квалифицируется как нечестный поступок.

Договорная практика в педагогике, таким образом, - это прежде всего постепенный ввод ребенка в осознание тех возможностей, которыми он обладает и которыми может самостоятельно управлять. Педагог в договоре демонстрирует ребенку свою собственную способность разумного распоряжения возможностями. А потому взрослый не может обещать ребенку сделать больше, чем он реально способен выполнить.

В педагогической практике договор является особым типом организации деятельности, позволяющим педагогу и ребенку действовать свободно, самостоятельно и ответственно (нравственно) по отношению друг к другу и тем целям, которые они совместно решили осуществлять.

В качестве регулятора равноправных, свободных, творческих взаимоотношений и взаимодействий, построенных на взаимных партнерских обязательствах, договор позволяет перейти:

- от взаимной отчужденности - к взаимному интересу;
- от закрытости - к открытости;
- от агрессии - к согласию;
- от узурпированности власти - к разделенной ответственности;
- от разобщенности - к общности и взаимодействию;
- от подавления частных интересов - к их равноправию.

Договор - это соглашение о взаимных обязательствах, принимаемых равноправными партнерами (субъектами) - участниками одного дела. Однако равноправие между взрослым и ребенком - это отношения не между одинаковыми деятелями, а принцип ненасилия, устанавливающийся между разными инстанциями. Равноправие воспитателя и ребенка, как писал теоретик и пропагандист свободного воспитания К.Н. Венцель, есть подчинение одного, уравновешенное подчинением другого, а связь между ними принимает форму соединения на разных началах. Чем меньше ребенок, тем больше должна быть инициатива педагога в утверждении таких истинно педагогических отношений.

Отрицать необходимость педагогических требований в интересах ребенка неразумно. Нельзя заставлять, настаивать только на собственной правоте. Но педагог использует свои знания, профессионализм, авторитет, волю («свою силу») исключительно как дополняющую, укрепляющую возможности самого ребенка (через содействие ребенку в развитии этих возможностей), что не означает полного отсутствия статуса педагога по отношению к ученикам. Чем скорее ребенок увидит, что воспитатель не

стремится его во что бы то ни стало подчинить своей воле - что он не только не старается противодействовать его воле, а признает ее и уважает, оказывает ей всяческое содействие и поддержку, тем более он будет склонен следовать тем разумным и справедливым требованиям, которые ему ставит воспитатель (К.Н. Венцель).

Кроме того, педагог должен уметь противодействовать педагогическими средствами детскому диктаторскому «хочу», противостоять тем действиям своего подопечного воспитанника, которые нарушают равноправие и добровольность других, их право на свободный выбор. Педагог должен выступать не только как защитник прав другого, но и как необходимый (а значит - справедливый!) ограничитель того зла, которое ребенок может причинить себе, будучи не в силах справиться с ситуацией в рамках равноправия с другими. Педагог своим поведением демонстрирует ребенку возможность строить живые, открытые, уважительные отношения в любой, даже конфликтной ситуации. Стремление к компромиссу - наглядный пример того, как можно сохранить общность даже в ситуации разногласия. Однако более эффективным оказываются такие педагогические действия, которые опережают саму возможность развития конфликта.

Ребенок может выступать субъектом в отношениях равноправия и свободы только если он обладает определенными качественными характеристиками личности. К таковым прежде всего относятся: способность определять цель деятельности и достигать ее, принимать решение и брать на себя ответственность за него, самостоятельно выстраивать отношения взаимодействия с другими на основе определенных нравственных норм. Если мы говорим, что человек (взрослый или ребенок) является субъектом деятельности, то имеем в виду наличие у него:

- развитого сознания, способного к самостоятельному выбору;
- воли как механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора;
- умения проектировать свою деятельность.

Известно, что эти качества рождаются, утверждаются, развиваются в каждом человеке не столько под воздействием социально-организованного обучения (формально организованного, стандартизированного), сколько - в процессе его активного личностного самодвижения и самоопределения.

Личностью не рождаются - ею становятся. Освоение качеств субъекта происходит у всех людей неодинаково - в разной индивидуальной динамике и глубине. Но главное, что этот процесс обретения субъектных качеств для человека всегда есть процесс разрешения проблем (трудностей, преград), которые требуют от него самостоятельности в выборе собственного смысла жизни и своего «Я», осознанности своей силы и слабости по отношению к другим (индивидуализации) одновременно с обязательным освоением должного, общего, нормативного (социализации), освоения навыков совместной жизнедеятельности, общения, нравственного поведения. Одним из педагогических средств развития у ребенка качеств субъекта собственной жизнедеятельности в учреждениях дополнительного образования детей и является договор.

Договор - процесс взаимодействия педагога и детей, направленный на организацию совместной деятельности и основанный на взаимном уважении, взаимной ответственности и содействии друг другу в реализации совместно принятых ценностей и норм.

А если процесс взаимодействия в педагогической деятельности выстроен на принципах согласия и сотрудничества, то он становится процессом развивающегося и развивающего взаимодействия, результатом которого выступают не только измененные отношения между всеми участниками процесса, но и измененные отношения к самому себе.

Отметим, что договор представляет собой достаточно четкий, осознаваемый каждым человеком образец нормативных отношений между людьми. Даже младший школьник знает, что «договор - это когда люди дали друг другу слово и его выполняют», или - «это когда люди выполняют то, о чем договорились».

Из практики повседневной жизни известно, что дети самостоятельно прибегают к договору в своем коллективе как естественному способу в разрешении возникающих противоречий взаимодействия и пытаются его восстановить через налаживание взаимоотношения по этому поводу. Иногда договор достигается и конфликты затухают, но если умений недостаточно - в этом случае возникает необходимость сообщения детям новых правил и норм, обеспечивающих восстановление совместной деятельности.

Из этого следует, что:

только в условиях совместной деятельности устанавливаются и осваиваются всеми ее участниками правила поведения, способы взаимоотношений в группе, внутриличностные установки по отношению к себе и к другим;

договор возможен только тогда, когда ребенку необходимо наладить с кем-то взаимоотношения - у него есть потребность договориться для сохранения взаимодействия;

способам сохранения и развития взаимодействия надо учиться, так же как и надо знать, уметь поддерживать взаимоотношения с друзьями, коллегами, окружающими людьми.

С одной стороны, договор как педагогическое средство может быть использован в ситуации поддержки и помощи подрастающему человеку в

становлении личностных качеств (общественного человека), облегчающей ему освоение договорных отношений как культурной нормы взаимоотношения и взаимодействия с другими людьми. Договор как бы постепенно «ведет» за собой развитие ребенка, выступает в качестве «зоны его ближайшего развития», а педагог призван профессионально точно выстроить этот процесс, руководствуясь состоянием ребенка, уровнем его потенциальных возможностей.

С другой стороны, договор является адекватным педагогическим средством в ситуации поддержки ребенка в освоении им собственного «Я» (персонализации). Он позволяет осознать собственные интересы и притязания растущей личности, проверить ее возможности в их осуществлении, обнаружить расхождения между «хочу» и «не могу», направить ее активность на преодоление данного разрыва. Причем делать это возможно только в ситуации обоюдной заинтересованности друг в друге (педагог - ребенок, педагог - дети), в ситуации взаимодействия, позволяющего реализовать значимые для всех цели.

Таким образом, педагог занимает место того значимого взрослого (авторитетного лидера!), который помогает ребенку решить его собственные проблемы незаметно, как бы «подтягивая, поднимая» его способности в ситуации равноправных, открытых отношений, основанных на вполне понятных и доступных культурных нормах совместного взаимодействия.

И есть третья сторона договора - процесс личностного и профессионального саморазвития педагога. Ему приходится преодолевать стереотипы поведения, шаблоны официально принятых способов деятельности и общения с детьми. В договорных отношениях педагог учится точно соизмерять собственные действия с целями и задачами, которые составляют смысл профессиональной деятельности, и тем индивидуальным потенциалом, которым обладает каждый конкретный ребенок. Необходимость решения данной проблемы стимулирует творческие поиски

педагога в разработке своей педагогической модели (технологии) субъект - субъектного взаимодействия.

В системе дополнительного образования детей взаимодействие по типу договорного сообщества складывалось эмпирически и ограничивалось рамками деятельности отдельных педагогов. Освоение отношений договора, знание его структуры, процессуальных особенностей, разнообразия тактик - перспектива профессиональной подготовки педагога дополнительного детского образования.

2.3 Из опыта работы педагога дополнительного образования детей

Формирование и совершенствование педагогического мастерства педагога.

Творчество может проявляться на различных этапах развития педагогической деятельности. Особый интерес представляет функционально-деятельностный подход к вопросам профессионализма и мастерства, разработанный Н.В.Кузьминой. Исходя из полифункциональности (гностическая, конструктивная, организаторская, коммуникативная функции), исследователь выделяет и разрабатывает признаки профессионализма в основных областях педагогической деятельности. К важнейшим функциям педагога Н.В.Кузьмина относит превращение объекта воспитания, учащегося, в субъект самовоспитания, самообразования, саморазвития. При этом профессионализм при ее реализации исследователь видит в умении учителя анализировать основные компоненты своей деятельности.

Разводя понятия профессионализм и мастерство, Н.В.Кузьмина относит мастерство не к отдельному (пусть и совершенному) умению, а к некоторой совокупности умений, которые делают сам процесс деятельности качественно своеобразным, индивидуализируют его. Высшим же проявлением педагогического творчества автор называет педагогическое

искусство, новаторство, подвижничество. По мнению другого исследователя, А.В.Барабанщикова, педагогическое мастерство — это синтез развитого психолого-педагогического мышления, системы педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые в сочетании с высокоразвитыми качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи. Структура педагогического мастерства сложна, многогранна и определяется содержанием педагогической деятельности, характером профессионально-творческих задач.

Центральным компонентом педагогического мастерства, согласно этому подходу, считается развитое психолого-педагогическое мышление, обуславливающее творчество в педагогической деятельности. Мышление мастера педагогического труда характеризуется самостоятельностью, гибкостью и быстротой. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность и творческое воображение, являющиеся важнейшей основой предвидения, без которого невозможно педагогическое искусство. Таким образом, и здесь главным в педагогическом мастерстве признается творчество. Чаще всего творчество проявляется в способности с максимальной эффективностью, каждый раз по-новому и обоснованно применять в образовательном процессе различные методы и формы воспитания и обучения, профессиональные знания и личностные качества. Вместе с тем оно выражается и в создании педагогических идей, способов учебно-воспитательной деятельности, и в умении решать нетиповые задачи. Как правило, мастерство связывают с большим опытом работника, в совершенстве овладевшего своей профессией.

Так, например, по мнению И.В.Страхова, педагогическое мастерство формируется на основе опыта, творческого осмысления средств учебно-воспитательной работы и выражается в применении системы эффективных методов решения профессиональных задач, в высоком качестве их выполнения, в единстве науки и искусства, в индивидуализации

педагогического воздействия и в умении общаться, соблюдая критерии педагогического такта, в высокой мотивации труда. Понимая под педагогическим мастерством важную сторону профессиональной культуры, некоторые авторы включают в его содержание психолого-педагогическую эрудицию, развитые профессиональные способности (профессиональная зоркость, оптимистическое прогнозирование, организаторские умения, мобильность, адекватность реакций, педагогическая интуиция), владение педагогической техникой (система приемов личного воздействия преподавателя на обучающихся).

Основными характеристиками педагогов-мастеров считают также умение в доступной форме излагать сложные проблемы, своим преподаванием увлечь каждого, направить активную деятельность на творческий поиск знаний: умение наблюдать, анализировать жизнь учащихся, причины того или иного поведения, факты и явления, влияющие на их формирование; способность преобразовывать теоретические и прикладные психолого-педагогические знания, достижения передового педагогического опыта применительно к конкретным условиям организации образовательного пространства с учетом особенностей собственного стиля деятельности. Положительно следует оценить и стремление исследователей включить в педагогическое мастерство не только общую эрудицию учителя в области содержания и методов, не только овладение способами умело, доступно, с надлежащим эффектом передавать знания и опыт человечества, но и тонкую ориентировку в настроении учащихся. Она включает в себя прогностический характер организации их деятельности, создание необходимой атмосферы деловитости и взаимопонимания, основанных на отношениях участия, активной взаимопомощи. Нельзя не согласиться с Г.И.Щукиной, что игнорирование педагогом проблемы отношений приводит к отрицательным последствиям.

Педагогическое мастерство определяют и как поиск новых методов и форм решения бесчисленного ряда педагогических задач с высокой степенью

успешности. Вместе с тем научный уровень самого учителя, рассматриваемый вне органического единства и взаимопроникновения научных и педагогических сторон деятельности, приобретающий в некоторых школах статус единственного и главного критерия оценки деятельности преподавательского состава, не может обеспечить должной эффективности учебного процесса,

Педагогическое мастерство учителя органично включает в себя все компоненты психологической структуры его деятельности в «снятом виде» и содержит его собственный научный поиск: оно — продукт целостного

научного педагогического творчества. Мастерство педагога является синтезом теоретических знаний и практических умений. Уровень педагогического мастерства зависит от степени усвоения им приемов педагогического воздействия и адекватности ожиданий, приписываемых им учащимся, находящихся с ним во взаимодействии.

В.Л.Кан-Калик очень четко обозначил свой подход к сущности педагогического творчества как личностный, включив в него органичное взаимодействие творческого процесса педагога и воспитуемых: «Творческий процесс педагога рассматривается как деятельность, направленная на постоянное решение бесчисленного множества учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности, не стандартизированные педагогические решения, опосредованные особенностями объекта — субъекта педагогического воздействия».

Наметившееся в педагогике и психологии различие между профессионализмом, мастерством и новаторством, несомненно, представляет интерес и требует дальнейших поисков в данном направлении. Предлагаемая ниже классификация, может быть рассмотрена в качестве попытки уточнить то, что специфично для каждого из обозначенных выше уровней педагогического творчества. При этом важным становится положение,

согласно которому требование перехода на интенсивный путь обучения в школе должно сочетаться с необходимостью педагогического творчества при сохранении и умножении ценных традиций, владением диалектической педагогикой, умением видеть педагогический процесс целостно, знать все факторы, определяющие его результативность в их взаимообусловленности, и осуществлять осознанный выбор оптимальных вариантов обучения для конкретных условий.

Педагог-профессионал способен увидеть педагогическую задачу, самостоятельно сформулировать ее, проанализировать сложившуюся ситуацию и найти наиболее эффективные средства решения.

Педагог-мастер может привнести в учебный процесс все то новое, что накоплено в теории и практике с учетом специфики конкретных педагогических обстоятельств. Развитое педагогическое самосознание способствует приобретению своего собственного индивидуального стиля работы.

Педагог-новатор достигает высшего уровня мастерства, решительно и кардинально меняя педагогическую действительность. Его кредо — формировать творческую направленность обучаемого. Это позволяет гарантировать полное раскрытие творческих способностей каждого ученика. Педагог-новатор — всегда педагог-стратег, умеющий организовать достаточно развитую систему обратной связи и адаптации как самого себя, так и эволюционное развитие коллектива учащихся через продуктивное вербальное и невербальное общение.

Описание педагогического опыта

Из опыта работы Сергеевой Надежды Михайловны педагога дополнительного образования Дворца детского (юношеского) творчества Омской области с. Колосовка.

«Воспитание добрых чувств»

Сегодня, в условиях ужесточившейся жизни, проникновения коммерциализации в духовную сферу, размывания нравственных критериев,

в воспитании ребенка важно опираться на нравственные основы жизни. Сохранить человеческое в наших детях, заложить нравственные основы, которые сделают их более устойчивыми к нежелательным влияниям, учить их правилам общения и умению жить среди людей – эти задачи ставит перед собой каждый педагог.

Добиться положительных результатов в воспитании ребёнка можно только при условии, что работа ведется с раннего возраста, систематически и целенаправленно, с использованием различных форм, средств и методов воспитательного воздействия и в сотрудничестве с родителями. Ведь не каждая семейная атмосфера располагает к воспитанию очень важного, всеопределяющего человеческого качества как доброта. Нередкий факт поведения современных детей – равнодушие, а порой черствое и жестокое отношение к окружающему миру. Поэтому, посеянное доброе зерно, которое в последствии даст плодородные всходы, составит основу нравственной личности. Ведь добрый человек не может быть завистливым, грубым, хамом. Он всегда любящий, щедрый, заботливый, порядочный, храбрый, самоотверженный...

В общем, чувство доброты есть корень всех благородных качеств.

Нет необходимости убеждать в важности поставленной проблемы: всем понятно, что доброта стала наиболее дефицитным явлением в окружающем мире. Но надо помнить и о том, что понятие добра очень ёмкое. Каким мы представляем себе доброго человека – любящим помогать другим, умеющим сочувствовать, сопереживать, сорадоваться. В целой системе методов и средств воспитания добрых чувств не последнюю роль играют сказки.

Сказка – есть форма выражения народной мудрости, к которой может прикоснуться детское сознание. Из них ребенок черпает множество познаний: представление о времени и пространстве, о связи человека с природой, с предметным миром. Сказка помогает разобраться в таких

понятиях, как добро и зло, дружба и предательство, искренность и лесть и т. д.

Сказка – это своеобразная модель человеческих взаимоотношений в обществе. Своеобразие решения проблемы воспитания добрых чувств состоит в том, что сказка подается детям нетрадиционно, то есть педагог обращает внимание на значимые в нравственном плане моменты, а именно на то, что учит детей сравнивать и сопоставлять (добрый – злой, щедрый – жадный); формирует привычку доказывать («за» или «против»); ставит ребенка на место положительного или отрицательного героя (возможность выбора собственной позиции); обеспечивает более глубокое сопереживание действиям и поступкам героев (инсценировка, театрализация сказки).

В процессе воспитания добрых чувств педагог использует следующие творческие методы работы со сказкой:

- коллаж из сказок;
- перевираание сказок;
- сказка, но по-новому;
- сказки с новым окончанием;
- по следам к сказке;
- сказки про самого себя;
- цветные сказки.

Каждое занятие начинается с эмоционального настроения, позволяющего педагогу, с одной стороны увидеть эмоциональную настроенность детей, а с другой – проявляя к ним искреннюю доброжелательность и отзывчивость, сориентировать их на самих на доброжелательное отношение к окружающим, сформировать тем самым эмоционально – положительную основу занятия.

Для поддержания высокого эмоционального настроения детей во время занятия используются разнообразные организационные и методические приемы:

занятия проводятся в интересной, увлекательной, постоянно меняющейся форме (путешествие на ковре – самолете, поиски пропавшего героя сказки по его следам, составление гороскопа на сказочного героя...);

используется различный наглядный материал (иллюстрации к сказкам, сюжетные картинки, игрушки, кукольный театр, наборы геометрических фигурок, карты – схемы и т.д.);

многие занятия строятся на встрече главного героя сказки с ребятами, где дети активно помогают герою: отгадывать загадки, найти верную дорогу, вспомнить волшебное слово и т.д.;

на занятиях всегда звучат музыка и песни.

Занятия требуют со стороны педагога высокой эмоциональности, так как сухое, формальное отношение к материалу мало способствует развитию у ребенка нравственных качеств. Поэтому на занятиях педагог ориентируется на личное своеобразие каждого ребенка.

При организации и проведении занятий используются следующие принципы:

принцип развивающей среды:

ярко, доступно, интересно;

я играю, творю, отдыхаю.

принцип гармонии, познания и творчества.

принципы систематичности и последовательности.

принцип вариативности, динамичности, разнообразия видов деятельности и форм работы с детьми.

принцип сотрудничества (субъект – субъектные отношения, ребенок активный участник образовательного процесса).

принцип конструктивности (образовательный процесс направлен на поиск совершенствования и развития ребенка).

Важнейший принцип организации и проведения занятий – это взаимосвязь воспитания нравственных качеств, сознания и поведения детей. Для достижения этого единства используются различные приемы и методы.

Основным приемом и одновременно средством воспитания добрых чувств у детей является игра.

Она активизирует чувства и отношение ребенка, его представление об окружающем мире. В игре дети учатся общению, взаимодействию друг с другом, учатся сопереживать и сорадоваться, познают на практике значение простых понятий: добро – зло, хорошо – плохо. Часто игра выполняет роль упражнения: преодолевая препятствия в поисках сказочного героя, дети упражняются в оказании помощи друг другу, другой команде; выполняя роль жителей Теремка, тренируются в приеме гостей... Применяя на занятиях игровую технологию, дети учатся управлять собственным поведением в различных жизненных ситуациях и учатся находить нестандартные решения.

Игра помогает разнообразить форму занятий. Использование передвижных и музыкальных игр, а так же других игровых приемов, позволяет на всех занятиях обеспечить необходимую для детей этого возраста смену видов деятельности.

Поскольку добрые чувства детей наиболее активно формируются и развиваются в деятельности, во взаимоотношениях друг с другом, на занятиях, кроме игры, используются и другие виды деятельности:

- рисование;
- изготовление поделок;
- танцы;
- эстафеты;
- конкурсные занятия.

При этом занятия выполняются индивидуально, по группам или все вместе.

Очень часто используется на занятиях метод создания ситуации выбора, когда ребенок должен самостоятельно и довольно быстро принять решение: пройти мимо или помочь, стать на сторону того или иного героя, объяснив мотивы своего выбора. В этих ситуациях ярко просматривается

индивидуальность каждого ребенка, его отношение к данной ситуации, что позволяет педагогу при необходимости корректировать поведение детей.

Одним из важнейших методов работы с детьми этого возраста является метод наглядности. На занятии используются конкретные материалы: литературный материал (сказки), видеофильмы, иллюстрации, фотографии, принимают участие настоящие животные и растения.

Используя материалы, педагог организует наблюдение, рассматривание и обсуждение, беседы. При этом важно использовать метод побуждения ребенка к сопереживанию, тем самым, воспитывая чувство доброты, сострадания, справедливости, любви к Родине.

На занятиях создается благоприятный психологический климат для развития личности ребенка и воспитания добрых чувств.

Отследить процесс воспитания добрых чувств педагогу позволяют такие методы как:

наблюдение;

беседа;

тестирование;

анализ продуктов деятельности детей.

Наблюдение позволяет выявить присущее каждому ребенку особенность поступков, интересов, отношений с окружающими. Свободная комфортная обстановка, создаваемая на занятиях, способствует естественному раскованному поведению детей, проявлению их истинных чувств.

Наблюдение за общением детей дают педагогу богатый материал для изучения ребенка, и от того, какой характер общения ребенка с окружающими, зависит, какие личностные качества формируются у него. Поэтому на занятиях организуются различные формы общения:

деловое (дети получают знания: что, почему и как надо делать);

познавательное (дети получают новую информацию о предмете и устанавливают связи между ними);

личностное (потребность ребенка во взаимоотношении и сопереживании).

Проводя наблюдения, анализируя результаты, педагог получает возможность предусмотреть зону ближайшего нравственного развития для всей группы в целом и каждого ребенка в отдельности.

Интересный материал о личности ребенка дает педагогу беседа. Важным является не только содержание ответов, но и все картины поведения человека – его мимика, жесты, интонации и эмоциональное состояние в целом.

Для определения индивидуальных различий детей используется тестирование. Оно позволяет выявить у ребенка наличие знаний и навыков, определить личностные характеристики, дает возможность раскрывать внутриличностный конфликт и избыточную эмоциональную напряженность. Тестами служат: организованные игры, детские рисунки, задания, связанные с цветовым выбором. Об отношении с ребенком к окружающему миру, об особенностях его восприятия и других сторонах психики, педагог узнает, анализируя продукты деятельности детей: поделки, аппликации, рисунки.

Изучение результатов детского коллективного, индивидуального творчества, обогащает знания о ребенке, помогает выявить его интересы, способности, некоторые черты характера, при этом педагог анализирует как сам процесс работы, так и содержание, композицию, стиль детских работ.

Особенно важным диагностическим показателем является цвет, которые используется ребенком не столько, как изобразительно средство, сколько, как способ выражения своего отношения к окружающим.

Изучение личности ребенка на занятиях – это важное, необходимое средство воспитания добрых чувств.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: чем раньше ребенок начнет постигать азбуку доброты в семье, на занятиях, в общении с окружающими, тем успешнее он будет себя реализовывать во всех сферах деятельности и жить в гармонии с собой и окружающим миром.

Заключение

Учительство - это искусство, труд, не менее творческий, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и ответственный. Педагог обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а напрямую. Воспитывает личностью своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру.

Однако, педагог в гораздо более высокой степени, чем артист, должен воздействовать на свою аудиторию, содействовать формированию мировоззрения своих подопечных, дать им научную картину мира, пробудить чувство прекрасного, чувство порядочности и справедливости, сделать грамотными и заставит поверить в себя, в свои слова. При этом в отличие от актёра, он вынужден работать в режиме обратной связи: ему постоянно задают разнообразные вопросы, в том числе коварные, и все они требуют исчерпывающих и убедительных ответов. Настоящий педагог, Педагог с большой буквы - это личность, рождающая, формирующая другие личности (в идеале - совместно с семьёй). Для этого ему необходимо не только внимание и уважение со стороны его учеников, со стороны всего общества.

Педагог - не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи можно выделить совокупность социально- и профессионально обусловленных качеств педагога: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Профессионально-педагогическая направленность: идейная убежденность, общественная активность, склонность к доминированию,

социальный оптимизм, коллективизм, профессиональная позиция и призвание к инженерно-педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность: общественно-политическая осведомленность, психолого-педагогическая эрудиция, инженерно-технический кругозор, педагогическая техника, компьютерная подготовленность, умения и навыки по рабочей профессии, общая культура.

Профессионально-важные качества личности: организованность, социальная ответственность, коммуникативность, прогностические способности, способность к волевому воздействию, эмоциональная отзывчивость, доброта, тактичность, рефлексия на свое поведение, профессионально-педагогическое мышление, техническое мышление, произвольное внимание, педагогическая наблюдательность, самокритичность, требовательность, самостоятельность, креативность в области педагогической и производственно-технологической деятельности.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К.Л. Деятельность и психология личности. -М., 1980.
2. Барабанщиков Л.В. Проблемы педагогической культуры преподавателя. - М., 1980.
3. Кан-Калик В.Л. Педагогическая деятельность как творческий процесс - Грозный, 1976.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. - Вопросы психологии. №1, 1984.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера
6. производственного обучения, М.: Высшая школа, 1990.
7. Синенко В.Я. Профессионализм учителя. - Педагогика, №5, 1999.
8. Фесюкова Л.Б. «От трех до семи» Харьков «Фолио» Москва «АСТ» 2000 год
9. Фесюкова Л.Б. Гончарова Л. «Игры и упражнения» Бишкек: Мектен, 1991 год
10. «Волшебная азбука. Русские сказки от А до Я» издательский дом Галерея фонд 2004г.
11. Борисова Е.М. и др. Индивидуальность и профессия. - М., 1991.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.
13. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). - СПб, 1997.
14. Кан-Калик В.Л. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
15. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - Рига, 1995.
16. Коломина И.П. Структуры и механизмы творческой деятельности. -М., 1983.
17. Корчак Я. Как любить ребенка (педагогическое наследие). - М., 1990.

18. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя. - М., 1989.
19. Левитов Н.Д. Психология труда. - М., 1986.
20. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. - М., 1997.
21. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. - М., 1990.
22. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
23. Мижериков ВЛ., Ермоленко МЛ. Введение в педагогическую профессию. -М., 1999.
24. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1994.
25. Михайлова Н.Н., Юсфин СМ. Актуальное состояние проблемы профессионального самоопределения в сфере образования // Проблемы проектирования профессиональной позиции. - М., 1997.
26. Сергеев ВМ. Методика диагностики уровня сформированности педагогически организованной деятельности подростково-юношеской группы // Мир психологии и психология в мире, 1994.
27. Шмаков С.Л. Игры учащихся - феномен культуры. - М., 1994.
28. Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д. Педагогический менеджмент. - М., 1991.
29. Донцов АМ. Психология коллектива. - М., 1984.
30. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. - М., 1995.
31. Зингернт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. - М., 1990.
32. Казакова Е.И. Системно-ориентационный подход к развитию образовательных систем: методические материалы. - СПб., 1997.
33. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. - М., 1997.
34. Евладова Е.Б. Дополнительное образование в школе: проблемы и специфика // Дополнительное образование детей - фактор развития творческой личности. - СПб, 1998.
35. Евладова Е.Б. Дополнительное образование: проблема взаимосвязи // Внешкольник, 2000. - №3.

36. Евладова Е.Б. Комплексная программа воспитания и дополнительного образования в школе // Внешкольник, 1999 - №3.
37. Евладова Е.Б. «Погружение» в культуру // Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. - М., 1999.
38. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Процесс воспитания. - М., 1999. - Кн. 2.
39. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. - М., 2000.
40. Асмолов А.Г. Психология личности. - М., 1995.
41. Вершловский С.Г. Учитель крупным планом. - Л., 1991.
42. Гальперин ТТЛ. Методы обучения и умственное развитие. - М., 1985.
43. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1986.
44. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8т.- М., 1983-1986.
45. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Процесс совместного преодоления или педагогическая поддержка ребенка как предмет управления // Директор школы, 1997, №2.
46. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. - Ростов-на-Дону, 1993.
47. Роджерс К. К теории творчества. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.
48. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика, 1994, №5
49. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии, 1991, №2.
50. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Личность как социокультурная реальность. - Самара, 1999.
51. Томас А. Харрис. Я хороший, ты хороший. - М., 1993.
52. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: Пособие для учителей. - М., 1994.

53. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой познавательной среде. - М., 1997.